

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

SANDRA MARIA SOARES

**A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A
PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-
ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES**

Figura 1 - Capa representativa da pesquisa realizada



Fonte: Jovem camponês – F.A.M.

CÁCERES-MT

2020

SANDRA MARIA SOARES

**A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A
PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-
ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES**

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

Orientadora: Professora Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt

Co-orientador: Professor Dr. Laudemir Luiz Zart

CÁCERES-MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SOARES, Sandra Maria

S676a A Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a Auto-Organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes / Sandra Maria Soares – Cáceres, 2020.

186 f.; 30cm (ilustrações) Il. 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, 2020.

Orientadora: Dr^a. Lóriége Pessoa Bitencourt

Coorientador: Dr. Laudemir Luiz Zart

1. Docentes Camponeses. 2. Educação do Campo. 3. Produção Social do Conhecimento. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Pesquisa-Ação. I. Sandra Maria Soares. II. A Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a Auto-Organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes.

CDU 37.018.51(817.2)

SANDRA MARIA SOARES

**A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A
PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-
ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES**

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

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Laudemir Luiz Zart (Co-orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Dra. Conceição Paludo (Membro Externo – PPGEdu/UFRGS)

Dr. Alceu Zoia (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 08/06/2020.

Dedico esta dissertação à minha Mãe, Fátima Máximo Soares, mulher forte, trabalhadora e resiliente, que saiu do campo para a cidade para que nós, filhas, pudéssemos estudar. Foi uma escolha que alterou o destino a que estavam condenadas as jovens daquela época que moravam no interior de Mato Grosso: casar, ter filhos e ser dona de casa. Espero ter feito jus ao esforço dela.

AGRADECER... à vida, à mãe terra, às vivências, aos encontros...

Foram muitos e diversos apoios e contribuições que tornaram possível este estudo. A seguinte menção é apenas uma amostra da enorme gratidão que tenho com todos aqueles que possibilitaram a vivência desta experiência, que materializa o esforço e o suporte de muitos que estiveram comigo. Em momento algum estive só.

Diante das relações construídas neste percurso de produção desta dissertação, agradeço à experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos e afirmo que foi a melhor experiência em minha formação acadêmica.

A isso, agradeço!

Em primeiro lugar, a Deus, pois “Sem Ti Nada Sou”. Mais uma vez Ele me mostrou que foi possível a realização de um sonho pessoal e profissional.

À generosidade e à amorosidade da minha orientadora Professora Doutora Loriége Pessoa Bitencourt e ao meu co-orientador Professor Doutor Laudemir Luiz Zart, companheiros de luta, de produção acadêmica e, sobretudo, de construção de ideias e práticas que me orientam em movimento contínuo da teoria à prática; que me inspiram a cada dia, por fazerem ciência com o coração e com os pés na caminhada militante; agradeço à compreensão e gentileza com que lidaram com minhas limitações, agradeço pelas orientações, pelos livros emprestados e por todo o conhecimento compartilhado.

À grandiosidade da convivência com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência – GFORDOC, com as companheiras Tatiana, Eliane, Fabricia, Bruna, Ellen, Elaine, Geovana, e às queridas companheiras de turma, Pryscylla, Ana Flávia, Elariana, Rosimar e ao companheiro José Humberto, agradeço pelas partilhas, reflexões teóricas, pela amizade pelos diálogos; agradeço imensamente pela oportunidade de conviver com vocês e aprender sempre.

Agradeço aos amigos e amigas que cativei durante o curso, pelos caminhos que trilhamos, pela oportunidade das reflexões coletivas, por compartilharmos muitos conhecimentos, alegrias e também as angústias, os medos da realização das atividades de pesquisa durante o curso, por todo apoio e ajuda de sempre quando precisei!

Às professoras e aos professores do PPGedu/UNEMAT por serem os facilitadores do processo de aprendizagem, pela dedicação em apontar caminhos a serem percorridos na realização deste curso tão importante para minha formação, de modo especial à Professora Doutora Ilma Machado, grande educadora, ser humano exemplar e mulher lutadora, comprometida com a luta da classe trabalhadora, da Educação do Campo e do MST, por quem

tenho profunda admiração, respeito e carinho, que contribuiu imensamente para o meu processo de formação, desde 2004, na graduação.

À Banca — Professora Doutora Conceição Paludo, Professor Doutor Alceu Zoia, Professora Doutora Maritza Maciel Castrillon Maldonado e Professora Doutora Ozerina Victor de Oliveira — agradeço pelas ricas contribuições para o aprimoramento desta dissertação.

Um agradecimento especial ao meu querido esposo Marconi — com quem compartilho os sonhos, as alegrias, os momentos difíceis e a vida — sempre dedicado às minhas aventuras profissionais e pessoais, pela partilha do ombro amigo em que me apoiei; pela generosidade e o amor incondicional por nossos maiores tesouros: Maria Eduarda e Sofia.

Às minhas filhas, Maria Eduarda e Sofia, pela alegria de viver a vida e aproveitarem intensamente cada minuto dela, sem nenhuma pressa. Pelo generoso abraço nos momentos de regresso, pelo sorriso constante e faceiro. Seus corações estão comigo e o meu com vocês. Minhas filhas, minha inspiração!

À minha mãe, Fátima, que me anima com sua confiança e otimismo, reiterando o quanto é importante estudar, mesmo que ela não tenha tido a mesma oportunidade, que me inspira todos os dias a seguir adiante, em busca dos sonhos, da fé e de ser uma pessoa que luta pelo bem, por uma vida mais justa e solidária.

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

Às minhas queridas irmãs: Simone, Ana Paula e Patrícia, pedaço de mim, que adocicam minha existência, pelo apoio incondicional que me deram. Que nossa união permaneça para sempre. Obrigada pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater e, principalmente, pela confiança e o carinho de sempre.

Aos sobrinhos e às sobrinhas Gabriela, Sara, João Mateus, Giovanna, Maria Alice e Teodoro, pela alegria esperançosa de um futuro mais humano e justo para todos, com oportunidades iguais.

Aos trabalhadores e trabalhadoras Rurais Sem Terra do Assentamento Roseli Nunes, especialmente dos núcleos de moradia 08, 09 e 10 pelo companheirismo e respeito com que

me ensinam a lealdade, superando limites no movimento contínuo de amar e de construir o novo.

E também pela oportunidade de conviver com os docentes camponeses, jovens do Assentamento Roseli Nunes e formadores, pela grandiosidade dos encontros, pela construção coletiva, pela aprendizagem.

Agradeço imensamente à Cristiane Gonçalves Ribeiro, companheira de trabalho, de luta, de produção acadêmica e amiga, pelo apoio e dedicação.

Agradeço pelo privilégio de aprimorar minha formação em uma instituição pública, de qualidade e reconhecimento.

E “GRAÇAS A DEUS!”, porque envolveu, com bênçãos e amor, as relações estabelecidas na minha caminhada de formação e de profissionalismo docente e nos processos de produção desta dissertação.

Em síntese: com vocês, companheiros e companheiras, divido a alegria desta experiência. Gostaria de dizer tantas palavras que pudessem expressar meus agradecimentos e gratidão, mas, no entanto, hoje pronuncio apenas uma palavra verdadeira e sincera:

OBRIGADA!

Me esqueci ...

Me esqueci, que no dia 17 de março de 1997 às 3:00

horas da madrugada, eu nascia das bases do MST.

*Me esqueci que foi na Fazenda Facão, entre dois
paredões de pedra, com luzes de caminhão e faroletes nas
mãos, entre a escuridão, [que] comecei a encontrar com
minha dignidade.*

*Me esqueci que, de lá para cá, a luta continuou e que em
que 20 de abril de 1998, novamente os caminhões em
fileiras chegavam a um passo da terra prometida.*

*Me esqueci que construímos um belo Acampamento na
Fazenda Prata com escolas, festas e canções, poemas,
mística e teatros.*

*Me esqueci que nesta construção nascia o Assentamento
Roseli Nunes, a Escola do Campo Madre Cristina e os
processos agroecológicos.*

*Me esqueci que em junho de 2002 começou a parcela da
terra.*

*Me esqueci que trezentos e trinta e uma parcelas foi
dividida em 25 hectares para 331 famílias.*

Me esqueci que construímos várias associações,

Me esqueci que a luta não é de todos, mas de alguns.

*Me esqueci que tem vários acampamentos que nos pede
ajuda.*

*E não me esqueci que a luta é uma busca incansável,
enquanto as ofensivas e as injustiças estiverem acima dos
trabalhadores e da vida, continuarei lutando, pois só
vence quem luta.*

Por quê? Lutar, buscar e construir é o MST.

Poema em comemoração aos 17 anos do Assentamento

Roseli Nunes

(Emília Alves Manduca Ribeiro)

RESUMO

O presente estudo 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, e tem como foco de investigação a Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês na auto-organização da juventude do Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste. Teve-se como objetivo compreender como a docência na Escola Estadual Madre Cristina desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e contribui para a auto-organização da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes, buscando responder a seguinte questão-problema: Como a Docência Camponesa desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e de que modo contribui para a auto-organização da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes? A realização deste estudo embasou-se nos seguintes autores: Zart (2006; 2011; 2012; 2019), Caldart (2004; 2009; 2010; 2012), Arroyo (2007; 2012), Castro (2012), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2014), Freire (1984; 1987; 1996; 1999; 2006) e El Andaloussi (2004). A abordagem centra-se na pesquisa qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação, visando compreender as ações de mobilização e formação realizadas no período de 2015 a 2020. As ações foram organizadas de modo que a participação dos docentes camponeses, formadores e juventude do Assentamento pudessem construir relações sociais e a produção social do conhecimento, e envolveram entidades — FASE e o CTA, Universidades – UNEMAT e UFMT, Igrejas – Santa Luzia e Santos Reis e a Associação Regional de Produtores Agroecológicos. Os dados produzidos foram analisados com base nos eixos de análise que constituem este estudo, a partir da realidade vivenciada e observada, tendo como base interpretativa de análise as ações que envolveram reuniões, encontros, rodas de conversa e entrevistas. Na análise constatou-se que os Docentes Camponeses são sujeitos em movimento, que vivem a docência nas escolas do campo e desenvolvem práticas pedagógicas relativas à vida campesina, que têm uma forte relação com a terra e com o território e reconhecem a importância da Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a auto-organização da juventude do Assentamento. Nesse processo, os docentes camponeses contribuem, participam e motivam os jovens para participar dos projetos que são desenvolvidos para a auto-organização da juventude e aprendizagem do Trabalho Associado Camponês. Conclui-se que os atores que participaram da pesquisa têm uma identidade coletiva e buscam, por meio de uma educação problematizadora, superar os conflitos e lutar por uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-Chave: Docentes Camponeses. Educação do Campo. Produção Social do Conhecimento. Práticas Pedagógicas. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present study derives from the investigation carried out within the Post-Graduation Program in Education of the University of the State of Mato Grosso, in the research line: Education of Teachers, Pedagogical Policies and Practices with focus on the Peasant Teaching in Madre Cristina State School and the Peasant Labor Associated Pedagogy to foster self-organization of the youth from Roseli Nunes Settlement in the municipality of Mirassol D'Oeste. It had the objective of understanding how the teaching practice in Madre Cristina State School develops the Peasant Labor Associated Pedagogy and contributes for the self-organization of the Peasant Youth from Roseli Nunes Settlement in the attempt of answering the following issue-problem: How does the Peasant Teaching develop the Peasant Labor Associated Pedagogy and how does it contribute for the self-organization of the Peasant Youth from Roseli Nunes Settlement? This study was carried out based on the following authors: (2006; 2011; 2012; 2019), Caldart (2004; 2009; 2010; 2012), Arroyo (2007, 2012), Castro (2012), Tardif (2002), Tardif and Lessard (2014), Freire (1984; 1987; 1996; 1999; 2006) and El Andaloussi (2004). The approach focus on the qualitative research characterized by research-performance, aiming at understanding the mobilization and education actions made in the period from 2015 onto 2020. The performances were organized in a way so that the participation of the peasant teachers, instructors and youth from the Settlement could construct social relations and the social production of knowledge and could involve entities such FASE and the CTA, Universities – UNEMAT and UFMT, Churches – Luzia and Santos Reis, and the Regional Association of Agro-ecological Producers. The produced data were analyzed based on the analysis axes comprised in this study from the experienced and observed reality and interpretation principle of analysis was centered in the actions that involved meetings, gatherings, rounds of conversation and interviews. The analysis evidenced that the Peasant Teachers are subjects in movement who experience teaching in countryside schools and develop pedagogical practices related to the farming life that has a strong bond with the earth and the territory and that recognizes the importance of the Peasant Labor Associated Pedagogy for the self-organization of the Settlement Youth. Within this process, the peasant teachers contribute, participate and motivate the young people to participate of the projects that are developed for the youth self-organization and learning of the Associated Peasant Work. The conclusion drawn is that the actors who participated of the research have a collective identity and that through a problematizing education they look to overcome conflicts and fight for a fairer and solidary society.

Key words: Peasant Teachers. Countryside Education. Social Production of Knowledge. Pedagogical Practices. Research-Performance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARPA	Associação Regional dos Produtores Agroecológicos
BEMISA	Brasil Exploração Mineral S.A.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CPTA	Comissão Pastoral da Terra e das Águas
CTA	Centro de Tecnologias Alternativas
EEMC	Escola Estadual Madre Cristina
EES	Empreendimentos de Economia Solidária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJC	Encontro da Juventude Camponesa
EMD	Ensino Médio Diversificado
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENERA	Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FEISOL	Feira de Economia Solidária e Agroecologia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GFORDOC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INCUBEES	Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis
IPAM	Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JUCC	Juventude Camponesa Cristã
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
PDA	Plano de Desenvolvimento Agrário
PDAs	Projetos Demonstrativos Agroecológicos
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PJ	Pastoral da Juventude
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNJ	Política Nacional de Juventude
PPGEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
PTA	Pastoral da Terra e das Águas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado e Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de dissertações e teses – Descritor 2 - “Pedagogia do Trabalho Associado”	38
Quadro 2 - Filtros utilizados na busca de trabalhos com o Descritor – “Juventude Camponesa”	39
Quadro 3 – Quantitativo de Produções Científicas por tipo e ano – Descritor “Juventude Camponesa”	39
Quadro 4 - Dissertações relevantes filtradas com o Descritor – “Juventude Camponesa”	40
Quadro 5 - Critérios utilizados para selecionar os sujeitos dessa pesquisa	54
Quadro 6 - Atores, Ações e Técnicas de Pesquisa utilizadas para a produção de dados	58
Quadro 7 - Localidade, turno de funcionamento e modalidades da EEMC	72
Quadro 8 - Dissertações e teses cujo lócus de pesquisa foi o Assentamento Roseli Nunes.....	74
Quadro 9 - Matrizes Pedagógicas	134
Quadro 10 - Programação do I EJC	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo de dissertações e teses desenvolvidas no Assentamento Roseli Nunes, Curso e Universidade	76
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa representativa da pesquisa realizada	1
Figura 2 - Ilustração da constituição do <i>lócus</i> de pesquisa	42
Figura 3 - Ilustração da constituição das ações de pesquisa	51
Figura 4 - Localização geográfica do Assentamento Roseli Nunes-MT	64
Figura 5 - Mosaico de fotografias das instalações da Escola Estadual Madre Cristina.....	71
Figura 6 - Mosaico de fotografias das ações práticas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio.....	110
Figura 7 - Mosaico de fotografias de atividades desenvolvidas na ARPA	147
Figura 8 - Mosaico de fotografias do grupo Jovens Apicultores da ARPA.....	150
Figura 9 - Mosaico de fotografias das ações desenvolvidas durante a pesquisa-ação.....	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DESVELANDO CAMINHOS	19
2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES, CONTEXTUALIZAÇÕES CIENTÍFICAS, MÉTODO, AÇÕES E ATORES.....	29
2.1 Aproximações com o objeto da pesquisa: da realidade vivida à definição do tema e problema da pesquisa	30
2.2 Contextualizações Científicas do objeto de pesquisa: aproximações através do balanço de produção	37
2.3 Lócus da Pesquisa: o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual Madre Cristina.....	42
2.4 Método da pesquisa-ação: uma opção epistemológica.....	44
2.4.1 Ações de Pesquisa: onde os dados foram produzidos e os atores	48
2.4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa-ação	55
3 O ASSENTAMENTO ROSELI NUNES E A ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA.....	61
3.1 O Assentamento Roseli Nunes: da sua origem a atualidade	62
3.2 Escola Estadual Madre Cristina.....	67
3.3 Mapeamento das dissertações e teses realizadas sobre o Assentamento Roseli Nunes	74
4 DOCÊNCIA CAMPONESA: DOS PERCURSOS FORMATIVOS AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA.....	81
4.1 Os significados da docência.....	82
4.2 Formação dos docentes camponeses e as Políticas de Educação do Campo	93
4.3 Práticas Pedagógicas e a produção e valorização dos Saberes e da Cultura Camponesa	105
5 PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS E OS PROCESSOS DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE CAMPONESA	121

5.1 O processo de Aprendizagem para o Trabalho Associado Camponês e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária.....	123
5.2 Práticas Sociais de auto-organização da Juventude Camponesa	135
5.2.1 Projeto Juventude Camponesa e a Feira de Economia Solidária e Agroecologia – FEISOL/Roseli Nunes.....	141
5.2.2 A participação da Juventude Camponesa na Associação Regional dos Produtores Agroecológicos - ARPA.....	145
5.3 Processos inter-relacionais entre Docentes Camponeses, Formadores e Juventude no desenvolvimento das ações.....	153
6 AÇÕES A CONTINUAR A PARTIR DE ONDE CHEGAMOS	158
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO	180
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES CAMPONESES	182
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A JUVENTUDE CAMPONESA	183
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS FORMADORES.....	184
APÊNDICE E - AÇÕES REALIZADAS NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES...	185

1 INTRODUÇÃO: DESVELANDO CAMINHOS

*Quem nunca viu
a foice, a flor e a terra
o broto da vida, na semente da luta
a faca na paixão da carne
a fome morta no prato
a luta corajosa no campo
Quem nunca viu
a garra, o sonho e a labuta
a ousadia do sonho, na flor campesina
a gana na semeadura terra
a paixão na justiça dos tempos
a fé no agreste da marcha
quem nunca viu a luta
nunca colheu a esperança.*

Michele Sato

Iniciamos esta seção introdutória da dissertação partilhando os versos da professora Michele Sato, a qual nos permite refletir sobre a garra, o sonho, a luta das pessoas excluídas da sociedade e que se põem em marcha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em busca de uma vida mais justa. E nessa luta corajosa no campo veem a fome morta no prato, fruto do seu trabalho e da esperança que carregam consigo. O MST é um dos movimentos sociais mais importantes do país e tem um papel fundamental na luta por uma educação igualitária para o povo do campo, visando, assim, a valorização do meio em que esse povo vive, para que o sujeito do campo não perca sua identidade de sujeito Sem Terra¹.

A presente dissertação, intitulada *A Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a auto-organização da juventude do Assentamento Roseli Nunes*, é fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, localizado na cidade de Cáceres-MT, inserida na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, e nos estudos, orientações e trabalho colaborativo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência - GFORDOC, que visa contribuir com estudos e pesquisas para a Docência Camponesa e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, enfatizando a auto-organização da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes.

¹ A proponente desta pesquisa de mestrado é docente na Escola Estadual Madre Cristina, militante do MST e assentada no território do Assentamento Roseli Nunes, portanto, docente camponesa.

O Assentamento Roseli Nunes está situado na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, e é constituído por 331 lotes. Nos últimos 22 anos, desde a chegada das famílias ao acampamento, em 17 de março de 1997, na Fazenda Facão, município de Cáceres/MT, com, aproximadamente, 600 famílias (PAEZANO, 2019), desvelam-se processos passíveis de perceber outras preocupações em meio às lutas e disputas pela conquista da terra. Isto porque, “[...] partindo de sua realidade concreta, eles [os assentados] passaram a exigir também transformação no trabalho educacional, com responsabilidade social e política” (LIMA, GENTIL, MACHADO, 2008, p. 04), incluindo melhorias: casa, estradas, condição de trabalho, entre outros.

Esse movimento de idas e vindas, traduzido em marchas, mobilizações, acampamentos, pré-assentamentos e assentamentos, foi constituindo sujeitos com identidades coletivas que estão sempre em construção, diz Woodward (2012, p. 33): “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”. Nesse processo, os sujeitos, a partir da sua vivência, vão dando sentido à sua própria identidade.

O Assentamento é um território em construção, a qual ocorre tanto por meio das relações cotidianas, em tentativas de estabelecer um espaço habitável, com condições de vida digna, quanto pela melhoria da condição de trabalho e geração de renda nos lotes. Nele, os sujeitos militantes vão rompendo com as correntes que aprisionam sua busca por mudanças e novas possibilidades de viverem o hoje. Essas mudanças vão sendo construídas nas relações de trabalho, no âmbito social, político, econômico, cultural e também afetivo.

Na condição de docente camponesa, assentada, militante da reforma agrária constatamos que romper com o latifúndio do saber não é uma simples empreitada; exige mais do que motivação, especialmente para as pessoas da classe trabalhadora que vêm buscando, na resistência, oportunidades de formação, comprometidas com um projeto emancipatório. Nessa perspectiva, a pesquisadora é a mediadora dos anseios e objetivos do coletivo de educadores da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes e do MST.

Ao considerarmos que esta pesquisa representa os anseios e objetivos do coletivo da Educação do Assentamento, faz sentido citar a afirmação de Santos (2015, p. 15): “não basta somente reunirmos todo o conhecimento científico produzido pela ciência moderna, mas construirmos um verdadeiro diálogo entre as vozes que emergem dos territórios”. Essas vozes trazem informações da realidade desse coletivo, dos saberes vivenciados de geração em geração, e que, muitas vezes, não estão nas bases de dados oficiais, mas, na condição de

atores participantes da pesquisa² e “engajados na realização de uma ciência capaz de valorizar essas experiências” (SANTOS, 2015, p. 15), podem construir um conhecimento que possibilite a transformação da sua própria realidade.

Assim, o ato de pesquisar está para além de reunir um conhecimento científico. Por esse motivo, nesta investigação percorremos a temática da *Docência Camponesa e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês*, pois, a partir dessas categorias desejamos compreender os processos de aprendizagem na auto-organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes.

Desse modo, após muitas reflexões individuais e coletivas, chegamos à questão-problema da investigação: *Como a Docência Camponesa desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e de que modo contribui para a auto-organização da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes?* Diante dessa questão, a fim de encontrar respostas plausíveis, estabelecemos o objetivo geral: *Compreender como a Docência Camponesa, a partir da Escola Estadual Madre Cristina, desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e contribui para a auto-organização da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes.*

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, nos munimos dos objetivos específicos: *Entender a Docência Camponesa como prática pedagógica para a aprendizagem do trabalho associado; Verificar as práticas sociais relacionadas à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês desenvolvidas no espaço escolar e no Assentamento; Analisar a auto-organização da Juventude Camponesa para o desenvolvimento do trabalho associado.*

Esta pesquisa foi se delineando a partir da vivência da pesquisadora no Assentamento e na Escola diante das indagações sobre a Docência Camponesa, a juventude e as possibilidades de aprendizagem para o trabalho associado, para a auto-organização e geração de trabalho e renda. Portanto, a inserção da pesquisadora nessa temática iniciou em 2016, durante a especialização em “Economia Solidária e Políticas Públicas”, ofertada pela UNEMAT, vinculada ao Núcleo Unitrabalho³, coordenado pelo Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart.

O trabalho desenvolvido como requisito final da pós-graduação *lato sensu*, para obtenção do título de especialista tinha como título: *Juventude Camponesa e Trabalho*

² Nesta pesquisa, os atores participantes são docentes camponeses, jovens do Assentamento e formadores.

³ Núcleo da UNEMAT, integrante da Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho), pela Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBEES), realiza atividades de ensino, pesquisa, extensão. Desenvolveu o Projeto de Pesquisa, nos anos de 2015 a 2017, financiado pelo PRONERA/CNPq, intitulado “Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-tecnológico da Juventude Camponesa”, atendendo 50 (cinquenta) jovens que eram bolsistas, sendo 30 pós-médio e 20 que cursavam o Ensino Médio Integrado e Profissionalizante - EMIEP na Escola Estadual Madre Cristina. Para aprofundamento sobre o referido projeto, ler Cruz (2018).

Associado nos Assentamentos Roseli Nunes e Santa Helena – município de Mirassol D'Oeste, e apresentava discussões a partir dos jovens que já haviam terminado o Ensino Médio (pós-médio), que faziam parte do Projeto de extensão-pesquisa intitulado: Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-Tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes, denominado *Juventude Camponesa*, e que possibilitou uma aproximação com as temáticas estudadas.

Assim, nesse processo de pesquisa, já no PPGEdU/UNEMAT, demos continuidade à mesma temática, mas com outro foco, e buscamos compreender a Docência Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês na auto-organização da juventude do Assentamento.

Nesse sentido, é de suma importância conhecer o marco histórico da Educação do Campo⁴ que, a partir do final da década de 1990, vem se constituindo como um “*fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações” (CALDART, 2012, p. 257, grifo da autora). Esse fenômeno visa à política de educação voltada para a realidade “dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26). E também possibilite “práticas político/educacional/cultural que favoreçam uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 57), em que os sujeitos tenham a possibilidade de vivenciar uma educação que liberte e conceba a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico.

Nessa discussão sobre a Educação do Campo temos como foco a Docência Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina, na qual os profissionais que nela trabalham possuem suas histórias e vidas vinculadas ao campo. Destacamos que, em sua maioria, esses profissionais são assentados e militantes no MST, e desde o período de acampamento, diante da necessidade de se tornarem professores, buscam formação para o processo de melhoria da qualidade da ação pedagógica voltada para os estudantes camponeses, por meio de uma educação humanizadora incorporada à luta na terra.

Nesse sentido, ao estudarmos a Docência Camponesa, partimos do referencial de renomados pesquisadores sobre docência. No contexto internacional, citamos Tardif (2002) e

⁴ Resolução nº 2 de 28 de Abril de 2008 - Art. 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).

Tardif e Lessard (2014), e no contexto brasileiro temos Freire (1996), os quais nos ajudaram a constituir uma definição de docência. Cabe salientar que os primeiros dois autores refletem sobre a Docência na Educação Básica e não sobre a docência camponesa, mas nos ajudaram, pois, neste estudo, a docência camponesa também tem como espaço de relações a Educação Básica.

É importante salientar que para Tardif e Lessard (2014, p. 08), a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que o saber relacionado à docência

[...] não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra outros saberes [...]. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (p. 36).

Assim, partimos da premissa de que ser docente significa mais do que ensinar conhecimentos específicos e representa uma compreensão ampla da área de atuação e do território no e para o qual se atua, das relações que a envolvem nos contextos escolar e social e, sobretudo, das técnicas e estratégias que demarcam a profissão.

Da mesma forma, Freire (1996), ao refletir sobre a prática educativa transformadora, em seu livro intitulado *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, inclui elementos importantes para refletirmos sobre o cotidiano dos professores em sala de aula e fora dela, ao considerar esse cotidiano, “espaço de reafirmação, negação, criação, resolução de saberes que constituem os conteúdos obrigatórios à organização programática e o desenvolvimento da formação docente” (FREIRE, 1996, p. 10).

Nesse cotidiano, o docente, segundo Freire (1996, p. 11), desenvolve uma “prática docente enquanto dimensão social da formação humana”, nesse sentido, Tardif e Lessard (2014, p. 09) consideram a docência um trabalho interativo “sobre e com outrem”. Ou seja, para os pesquisadores, o trabalho docente tem como foco o ato de trabalhar “sobre e com seres humanos”, e isso “repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 09).

Por sua vez, Imbernón (2011, p. 72) destaca que “a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições”. Assim, a formação continuada é uma possibilidade para que

o docente conheça “as diferentes dimensões que caracterizam a essência na prática” (FREIRE, 1996, p. 68), e que contribuam para o desenvolvimento de práticas educativas crítico-reflexivas.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 103) refere que “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. Assim, a formação passa a ser uma condição intrínseca ao docente, possibilitando, nesse processo de aprendizagem para a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, que o docente camponês, mediante formação, também aprenda ao desenvolver o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento do fazer pedagógico dos docentes camponeses que participaram desta pesquisa estão diretamente ligados à Escola Estadual Madre Cristina - EEMC, que foi criada legalmente em junho de 1998, e que nasceu no acampamento como Escola Itinerante. Inicialmente, sua estrutura foi construída de lona preta, e durante o ano de 2003 foi construída de alvenaria, com a força do trabalho dos assentados, no Núcleo número 09 do Assentamento Roseli Nunes, hoje denominado Núcleo Social da Escola. Ela está localizada na zona rural de Mirassol D’Oeste e representa uma conquista da luta das famílias assentadas, construída em coletivo com doações dos assentados e com muita luta e resistência foi assumida legalmente pelo Estado para viabilizar a educação formal de acordo com a legislação (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a; CRUZ, 2018; PAEZANO, 2019; RIBEIRO, 2019).

Assim, diante do contexto escolar citado — objeto de pesquisa — e a inserção da pesquisadora, a presente investigação, de cunho metodológico qualitativo, tem amparo nos princípios da Pesquisa-Ação, propondo a interação da pesquisadora com os pesquisados, pois “[...] a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação; iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86). Nesse sentido, há a possibilidade de troca de conhecimento horizontalizado e o comprometimento com a realidade em que se está inserido, propondo uma mudança social.

Desse modo, os *atores participantes da pesquisa* são: *os docentes* camponeses da EEMC, que desenvolvem ou desenvolveram alguma atividade relacionada à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês; *os formadores* que são educadores das entidades: A Federação de Assistência Social e Educacional - FASE, o Centro de Tecnologias Alternativas - CTA, a Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis –

INCUBEESS, UNEMAT/Cáceres; e pessoas assentadas que contribuíram para a mobilização, formação e auto-organização da Juventude Camponesa. Também são atores da pesquisa os jovens pertencentes à Juventude do Assentamento Roseli Nunes, que participaram das ações de formação e mobilização, se envolvendo nas discussões, debates e oficinas durante a pesquisa, sendo parceiros nesse processo de construção do conhecimento, pois, ao problematizar o tema da pesquisa e identificar desafios, também buscaram percorrer novos caminhos.

Acreditamos que a pesquisa pode ser um instrumento potencializador do bem viver, da troca de saberes e consideramos importante ter pesquisadores inseridos na luta, contribuindo para a organização da classe trabalhadora e a resistência de nossa organização, pois eles poderão proporcionar uma ampla visão do processo de pesquisa dentro e fora do MST. Nesse sentido, Stédile (2007, p. 17) afirma que para nós militantes da luta da classe trabalhadora, do nosso povo, somos “comprometidos com um projeto maior de transformação da nossa sociedade”. Assim, a razão principal da pesquisa deve ser “resolver os problemas fundamentais do nosso povo e com isso construirmos relações sociais, relações de produção que representem uma sociedade mais igualitária, mais justa, e como costumamos dizer, socialista” (STÉDILE, 2007, p. 17).

Nesse mesmo contexto, Arroyo (2007b, p. 35) destaca que “a relação entre conhecimento, pesquisa, movimentos sociais, não pode ser tratada com visões neutras, tecnicistas, reducionistas. Essa relação, por ser tensa, deve ser politizada”. Assim, rompemos com as cercas do latifúndio do saber, e nos assentamos na terra de onde historicamente fomos excluídos e realizamos, com compromisso, uma pesquisa-ação, construindo relações sociais, produção social do conhecimento (ZART, 2019) e possibilitando a transformação social.

As temáticas e reflexões, estudadas por pesquisadores ligados ao MST representam os debates e desafios que são vivenciados na luta pela terra e na luta na terra, e “sobre sua história e sua memória, sobre suas percepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social” (ARROYO, 2007b, p. 35). Desse modo, como camponeses pesquisadores, temos que nos desafiar e estudar para compreender as questões e buscar a superação dos problemas que estamos enfrentando cotidianamente. Assim, neste estudo, apresentamos um pouco da trajetória da pesquisadora, da vivência, da sua aproximação com a temática, com a questão-problema e dos caminhos que foram seguidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Na realização deste estudo dialogamos com muitos autores que dão sustentação teórica a este estudo, sendo os principais: Zart (2006; 2011; 2012; 2019), Caldart (2004; 2009;

2010; 2012), Arroyo (2007; 2012), Castro (2012), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2014), Freire (1984; 1987; 1996; 1999; 2006) e que foram essenciais para estabelecer uma relação entre a nossa questão-problema, os estudos bibliográficos, documentais e de campo realizados, referentes às temáticas estudadas, à produção social do conhecimento e também na análise dos dados e na escrita da dissertação.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os estudos sobre a Docência Camponesa, a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e para que compreendamos, a partir desses dois conceitos, a auto-organização da Juventude Camponesa do Assentamento e, quem sabe, abrir caminhos para novas pesquisas que visem problematizar a realidade do campo; buscar superar as dificuldades encontradas; e atuar num campo fortalecido por práticas pedagógicas diferenciadas que valorizem os saberes camponeses, a geração de trabalho e renda, o trabalho associado, a permanência do camponês no seu lote e, principalmente, contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Durante o processo de escrita, consideramos importante mesclar a teoria e a empiria nas seções que estruturam toda a dissertação, iniciando já na segunda seção e percorrendo todas as demais, por compreendermos que, no contexto em que a pesquisa foi realizada, há uma relação dinâmica entre si, possibilitando um diálogo sistematizado no formato dissertativo. Isto porque o campo de investigação é aqui entendido como espaço fundante e seminal que estimula novas criações, traz novas ideias, e é inspirador, e que dele emergiram as falas autorizadas dos atores implicados e participantes da pesquisa e que, juntamente com o referencial teórico, engendraram a produção social do conhecimento e a construção do processo-produto da ciência.

Diante do exposto, e com o intuito de demonstrar o caminho percorrido, esta dissertação foi estruturada em seis seções, sendo esta a primeira, de caráter introdutório.

Na segunda seção, intitulada *Percursos teórico-metodológicos da pesquisa: aproximações, contextualizações científicas, método, ações e atores*, contextualizamos a trajetória da pesquisadora e sua aproximação com a pesquisa, em que, na primeira seção, intitulada *Aproximações com o objeto da pesquisa: da realidade vivida à definição do tema e problema da pesquisa*, apresentamos as opções quanto aos procedimentos metodológicos delineados para alcançar nossos objetivos; detalhamos os caminhos que orientam a trajetória do processo de investigação e análise dos dados produzidos, discorremos sobre os atores participantes da pesquisa, caracterizando-os brevemente. E, por fim, apresentamos o balanço de produção realizado como aproximação teórica para o desenvolvimento da investigação.

Na terceira seção, intitulada *O Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual Madre Cristina*, discorreremos sobre o *locus* da pesquisa, e também realizamos o mapeamento das dissertações e teses produzidas sobre o Assentamento Roseli Nunes, pois possibilitaram uma base de estudos para esta pesquisa, no entanto, nenhuma delas teve como foco a Docência Camponesa.

Na quarta seção, intitulada *Docência Camponesa: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa*, discorreremos sobre a fundamentação teórico-científica voltada ao eixo analítico *Docência Camponesa*, apresentando os preceitos conceituais que possibilitam o diálogo e a compreensão dos dados produzidos nas ações com os docentes camponeses da Escola Estadual Madre Cristina, contribuindo para maior eficácia das análises e melhores resultados quanto à elaboração do conhecimento proposto.

Na quinta seção, intitulada *Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e os processos de auto-organização da Juventude Camponesa*, apresentamos a fundamentação teórico-científica relativa ao eixo analítico desse foco. Nela, introduzimos conceitos e relatamos como acontece o processo de trabalho e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária e como a juventude do Assentamento Roseli Nunes vem aprendendo e desenvolvendo esta pedagogia. Também realizamos reflexões sobre o eixo analítico da auto-organização, destacando as práticas sociais que vêm sendo realizadas no Assentamento, entre as quais: o trabalho coletivo desenvolvido pelos jovens do Assentamento, tanto na Feira de Economia Solidária e Agroecologia (FEISOL/Roseli Nunes) quanto na Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA), no viveiro e na produção do mel, tendo como fatores de análise os resultados dos dados produzidos a partir das ações, da observação, da vivência e do diálogo com esses atores.

Na sexta seção constam as reflexões finais, denominadas *Ações a continuar a partir de onde chegamos*, seção em que são tecidas considerações de cunho relevante para a compreensão da trajetória de realização da pesquisa, considerando os objetivos e os caminhos metodológicos percorridos para a realização deste estudo. Naturalmente, no decorrer da pesquisa, as manifestações observadas permitiram delinear uma perspectiva reflexiva que comportará outros estudos, despertando, assim, o interesse em dar continuidade à pesquisa sobre a temática ora contemplada, considerando a amplitude dos conceitos em consonância com outros contextos e realidades que oferecerão a oportunidade de novas apreensões e interpretações. Sob esta ótica, o estudo sobre a Docência Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês na Auto-organização da

juventude do Assentamento Roseli Nunes revelaram questionamentos, desafios, e certezas, mesmo que provisórias, de que as ações precisam continuar acontecendo.

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES, CONTEXTUALIZAÇÕES CIENTÍFICAS, MÉTODO, AÇÕES E ATORES

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

ITERRA

As palavras que compõem a epígrafe introdutória desta seção nos possibilita pensar e vivenciar a pesquisa como um processo de aprendizagem, uma experiência que nos faz crescer, ser profissionais mais qualificados, comprometidos com a construção de um projeto popular, com a realidade que estamos pesquisando, estudando, problematizando e, ao mesmo tempo, intervindo na realidade, se implicando e fazendo desta pesquisa um instrumento de luta que possibilite visualizar dialeticamente as formas de superação desses fenômenos para que as nossas vidas sejam mais dignas.

O objetivo desta seção é apresentar os percursos teórico-metodológicos do estudo, com o propósito de descrever os passos dados para a realização da investigação. Para isso, discorreremos, inicialmente, sobre as aproximações com o objeto da pesquisa e as motivações que nos levaram até ela.

De forma a corresponder à dimensão colocada pelo problema de pesquisa, a partir dos dados produzidos e de elementos conceituais, destacamos que emergiram dois grandes eixos analíticos numa relação de intersecção: a Docência Camponesa e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês. A partir deles surgiu um subeixo analítico, a auto-organização da Juventude Camponesa. Iniciamos nessa seção teórico-metodológica a discussão entre a teoria e a empiria.

Na sequência, aprofundamos teórica e metodologicamente a pesquisa-ação, relatando as ações de formação e mobilização que foram realizadas com os docentes camponeses da EEMC, juntamente com os formadores, e com a juventude do Assentamento. Abordamos também os procedimentos de produção e análise de dados, optando pela pesquisa qualitativa, e descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo principal proposto.

Em continuidade, na próxima subseção, inserimos dados e informações relevantes para esta pesquisa, como o Balanço de Produção, realizado como aproximação teórica para o

desenvolvimento da investigação, com consulta a estudos a partir dos descritores “Docência Camponesa”, “Pedagogia do Trabalho Associado Camponês” e “Juventude Camponesa”.

Feita a apresentação da presente seção, passamos para as aproximações com o objeto da pesquisa, destacando alguns fatos importantes da vida pessoal e profissional da pesquisadora que culminaram nesta pesquisa.

2.1 Aproximações com o objeto da pesquisa: da realidade vivida à definição do tema e problema da pesquisa⁵

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

Manoel de Barros

Ao abrir essa seção partilho versos de Manoel de Barros, pois eles representam a minha essência, que inspira minhas vivências e reafirma minha alegria em ser camponesa, e viver em contato constante com a natureza. Também conto a minha história, a minha vida, abrindo, assim, um diálogo, uma conversa, narrando minhas experiências, o meu encontro com os docentes da Escola Estadual Madre Cristina, pois, ao me constituir constantemente docente camponesa, tornei-me outra na experiência do encontro.

Ao falar sobre experiência refiro-me “àquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26). Ou seja, a experiência é o que ressignifica nossa vivência – não é tudo que passa – e sim o que nos transforma, e “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2002b, p. 69). Assim, incluo alguns elementos significativos da minha trajetória pessoal — quem sou e como me constituo ser social — pois, a partir da minha condição de

⁵ Por se referir à trajetória pessoal e de formação da pesquisadora, esta seção foi elaborada na 1ª pessoa do singular.

vida, de minha compreensão de mundo, da minha identidade camponesa surgiu o interesse por temáticas como as deste estudo.

A minha trajetória de vida iniciou no campo. Nasci em 1982, no município de Cáceres/MT, e morei em uma chácara, no distrito de Horizonte D'Oeste, mais conhecido como Vila Nova. Quando eu tinha quatro anos de idade nos mudamos para uma gleba⁶, onde os posseiros grilaram uma fazenda e foram vendendo lotes. Meu pai, desejando ter uma terra para trabalhar e ter uma vida mais justa, investiu todas as nossas economias e comprou um grilo⁷. Nesse sítio, vivemos nossa infância e juventude, e ali produzíamos hortaliças, verduras, grãos, frutas, frangos, ovos e porcos.

Desde criança enfrentei muitos desafios na minha própria formação e percebo que, para nós que moramos no campo, não é algo simples, mas de muita resistência e luta. Minhas primeiras aulas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram debaixo de um barraco coberto com palha de coqueiro, e no interior dele havia mesas e bancos de madeira confeccionados por nossos pais. A sala era multisseriada⁸ e a professora, que havia cursado somente até a quarta série⁹, aceitou o convite e foi lecionar voluntariamente até que a prefeitura a contratasse. Eu tinha sete anos e andava seis quilômetros para ir e voltar da escola. As aulas obedeciam ao horário das 10h às 14h, portanto, passávamos o dia todo envolvidos com os estudos.

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

No ano seguinte, quando cursava a sexta série, minha mãe contactou com outras mães na comunidade Pedro Galhardo, município de Mirassol D'Oeste (MT) para que matriculassem

⁶ Onde era localizada a Fazenda dos Fontes e os posseiros ocuparam e fizeram a divisão da terra, antes de ser judicialmente dividida.

⁷ Ocupação ilegal de terras, “confronto entre sem terra e latifundiários, ocupação ou disputa pela terra e o núcleo do conflito era chamado de grilo” (PUHL, J. I. 2003, p. 42).

⁸ As escolas de turmas multisseriadas são caracterizadas por uma organização de ensino composta por alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes, reunidos em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único professor (TEIXEIRA, 2018, p. 17).

⁹ Na época, o ensino era seriado, por essa razão utilizei a mesma denominação.

seus filhos nas escolas da cidade, e foram até a prefeitura reivindicar o direito ao transporte escolar. Assim, finalizei o Ensino Médio. Para tanto, entrava no ônibus às 5h da manhã para ir para escola na cidade e chegava às 13h em casa, e à tarde trabalhava na roça, cuidava dos animais e à noite, depois do jantar, estudava. Naquele período de seis anos passei pelo processo de invisibilidade, pois era comum não ser “enxergada” pelos colegas de sala que moravam na cidade, os colegas da comunidade estudavam em outras escolas da cidade, ou em turmas diferentes e só tínhamos contato no ônibus. Lembro-me plenamente que era excluída, tanto pelos estudantes quanto por alguns professores em muitas atividades em sala, e isso se refletia no meu comportamento. Ficava sempre sozinha nos intervalos do recreio, e no desejo de me dedicar cada vez mais aos estudos, lembro-me da minha mãe levantando-se à noite e dizendo: “vai dormir minha filha, tá bom por hoje, amanhã você acorda cedo novamente”.

Uma experiência que me tocou, aconteceu aos 13 anos, quando conheci os acampados que hoje estão assentados no Assentamento Margarida Alves, e comecei a me indignar com o sistema dominante, pois convivendo com a realidade que viviam aquelas famílias, debaixo de lona preta, na luta pela reforma agrária, percebi que tínhamos que lutar, fazer algo pelo direito a uma vida mais justa, com dignidade e qualidade de vida.

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

Naquele mesmo ano comecei a trabalhar, passei no vestibular para cursar Pedagogia na UNEMAT/Cáceres e conheci meu esposo. A oportunidade de frequentar um curso universitário era algo extraordinário na minha família, pois era filha de mãe analfabeta, pai semianalfabeto, e tios, primos e avós em sua maioria também eram analfabetos e os que haviam estudado tinham cursado, no máximo, o Ensino Fundamental, séries iniciais. Eu era a primeira a entrar em uma Universidade, assim, me dediquei ao máximo, mesmo trabalhando o dia todo, indo para a Faculdade à noite, muitas vezes, sem tomar banho e sem jantar.

Nesse período, saí do emprego, pois queria me dedicar mais aos estudos. Tornei-me bolsista, no entanto, o valor da bolsa não era suficiente para manter o aluguel e a alimentação em Cáceres, e após seis meses voltei para casa dos meus pais e comecei a trabalhar como professora contratada em uma escola na cidade. Trabalhar como professora era um sonho para mim, pois eu fazia o que gostava, no entanto, o contrato era de 40 horas em sala, e novamente os estudos deixaram a desejar.

No ano seguinte, em 2004, fui contratada para lecionar na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, no Assentamento Margarida Alves, e foi quando comecei a estudar sobre a Educação do Campo, tema de minha monografia no curso de Pedagogia. Em busca das práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos estudantes camponeses comecei a me interessar por essa temática.

Desde a minha juventude sinto-me indignada com o descaso com que o poder público trata os jovens camponeses, os quais, mesmo querendo permanecer no campo, não obtêm amparo para sua permanência. E isso aconteceu comigo, pois, por falta de políticas públicas que me possibilitassem condições de desenvolvimento intelectual e econômico para ali permanecer, tive que sair do campo aos 16 anos, e isso se repete até os dias atuais. Mas o campo nunca saiu de mim, e entre sonhos e realidades, em 2006, aos 24 anos de idade voltei a morar no campo.

Casei-me em 2004, e moramos quase dois anos na cidade. No início do ano de 2006 nos mudamos para o Assentamento Roseli Nunes e passei a lecionar na EEMC. Depois de dois anos e meio na condição de professora contratada, passei no concurso municipal de Mirassol D'Oeste-MT, e, em 2008, tive que ir trabalhar na cidade, pois a escola no Assentamento era Estadual. No ano de 2011, passei no concurso estadual, mas somente no ano de 2013 pude retornar para essa escola.

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

No encontro com o outro, aos poucos, me desfiz do ponto de vista identitário, pois não existe identidade fixa, ela está sempre em movimento, hibridizando, me compondo por várias identidades, definidas historicamente e não biologicamente. Acompanhei os movimentos dos

docentes camponeses, entre as *artes de fazer* vidas, sonhos, de ser docente e fazer escola, de aprender nos jeitos de conversar, interagir, cantar o hino, empunhar o braço e proferir o grito de ordem de ser Sem Terra. Assim, pude perceber as interpelações da cotidianidade na relação com o tempo e nas muitas formas de reorganizar os espaços de aprendizagens.

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

O levantamento das produções científicas relativas à Docência Camponesa demonstra que essa temática tem sido pouco discutida nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em cursos de Mestrado e Doutorado e também na literatura existente. Talvez isso aconteça pela sua complexidade no contexto educacional, por ser um tema novo que surgiu a partir dos debates da Educação do Campo nas últimas décadas e que vem se fortalecendo.

Na condição de docente camponesa, a partir da qual me constituo a partir das constantes experiências de vida e militância, entendo que a pesquisa referente à Docência Camponesa é necessária e emergente, pois pode explicitar e reconhecer a complexidade desse contexto de trabalho docente que precisa de políticas públicas no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional desses docentes. No que tange à formação inicial ainda há poucos cursos universitários de graduação que direcionam sua ênfase à Educação do Campo, debatendo-a não só como uma modalidade de Educação Básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/1996, mas como uma política pública que projete e garanta toda a sua complexidade educacional. Isto é, que assegure “a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2012, p. 04). E, além disso, cultive a identidade do homem e da mulher do campo e que contribua para o desenvolvimento de estratégias de um projeto de sociedade mais justo e solidário.

Aos poucos, fui percebendo que para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação do Campo, à Docência Camponesa não bastam as experiências na prática pedagógica. É necessário que haja uma formação específica, envolvendo saberes, métodos,

tempos e espaços físicos diferenciados para desenvolver um ensino voltado às questões relacionadas ao campo e ao modo de viver do camponês, respeitando seus saberes e a sua realidade.

Sendo docente camponesa, vivendo a Docência Camponesa, posso evidenciar que ela apresenta muitos desafios, entre os quais a possibilidade de o docente camponês permanecer lecionando em escolas do campo. Isto porque a legislação vigente não atende às especificidades dessas escolas, prevendo selecionar um profissional que tenha perfil para desempenhar essa profissão, pois sua continuidade nas escolas do campo possibilita a continuidade da construção, do fortalecimento e desenvolvimento dos assentamentos e, em consequência, da Educação do Campo desenvolvida nas escolas que seguem os seus princípios. Na atualidade, um dos principais fatores, talvez único, para a permanência dos docentes camponeses nas escolas do Campo, se fundamenta na organização e apoio da comunidade e na busca constante por formação.

Salienta-se que muitos docentes camponeses da EEMC vêm conseguindo permanecer na Educação do Campo, desde a escola itinerante do período de acampamento. No entanto, as lutas enfrentadas por eles são contínuas e os desafios são constantes, mas através da pedagogia libertadora e transformadora encontram forças para superar as dificuldades.

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

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

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

Cabe lembrar que nos Assentamentos organizados e conquistados pelo MST as decisões são tomadas pelo coletivo, sempre com o apoio dos assentados. Em conjunto, eles conseguem atingir seus objetivos e discutir os problemas, continuando a luta para manter os docentes na escola, a educação diferenciada com práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos camponeses e a permanência das famílias no Assentamento.

Assim, aliada à Docência Camponesa, no Assentamento temos percebido, no coletivo de educadores, a necessidade de discutir a Juventude Camponesa, no que tange a sua organização para o desenvolvimento do trabalho associado, com geração de trabalho e renda, permitindo-me aproximar da problemática desta investigação.

É importante assinalar que a minha aproximação da temática do Trabalho Associado iniciou em 2016 e possibilitou a aproximação das ações realizadas com a juventude do Assentamento e a auto-organização tanto dos jovens quanto do grupo das Mulheres Camponesas¹⁰ do qual também faço parte, na FEISOL - Roseli Nunes.

É possível afirmar que a minha participação no processo de auto-organização foi e é relevante para o desenvolvimento desta pesquisa, isto porque, diz Boff (2004, p. 09), “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. E foi nesses espaços e na trajetória de militante, com os pés junto dos jovens e das mulheres, fincados na nossa realidade, que vivenciamos os desafios e as alegrias com as pequenas vitórias do trabalho associado e a auto-organização e construímos nossas lutas cotidianas em busca de uma nova realidade.

Assim, a condição dupla de docente camponesa e de pesquisadora, anteriormente mencionado, não limitou o processo de pesquisa. Na verdade, houve um efeito duplo: a pesquisadora, na condição de docente camponesa, buscava a formação e a aprendizagem para o trabalho associado, fato que contribuiu para as ações de formação e auto-organização da juventude e de outros docentes camponeses. Reconhecer esse duplo movimento nos permite compreender a metodologia da pesquisa-ação, a qual será discutida após o próximo item da seção¹¹, com a finalidade de mostrar que, além da vivência e experiência na condição de docente camponesa, buscamos nas produções científicas o embasamento teórico para a construção teórica que realizamos.

¹⁰ O grupo social Mulheres Camponesas é constituído de assentadas do Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol D'Oeste. As mulheres vêm se reunindo desde o ano de 2017, em momentos de formação propiciados pelo Núcleo UNEMAT-Unitrabalho, onde foi desenvolvido o curso *Formação em Economia Solidária no Assentamento Roseli Nunes Mirassol do Oeste /MT*. Nesse curso participaram, aproximadamente, 40 mulheres, com o objetivo de organizar a produção, comercialização e possibilitar melhorias na geração de trabalho e renda (SOARES; BITENCOURT; ZART; 2019, p. 01). Esse trabalho foi apresentado e publicado nos Anais do SEMIEdu de 2019.

¹¹ Retornamos a conjugar os verbos na 1ª. Pessoa do plural, por estar me referindo a pesquisa elaborada, executada e relatada a partir de um trabalho conjunto.

2.2 Contextualizações Científicas do objeto de pesquisa: aproximações através do balanço de produção

Considerando os aspectos apresentados como aproximações ao objeto de pesquisa, destacamos, nesta seção, a contextualização científica realizada, que foi de suma importância no processo da pesquisa, no primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação, 2018/1, da UNEMAT, na disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa, na qual nos foi recomendado fazer um levantamento das produções científicas existentes em relação à temática da pesquisa a ser realizada, pois isso nos possibilitaria conhecer as produções acadêmicas desenvolvidas sobre o assunto.

O desenvolvimento do balanço de produção gerou um conhecimento muito valioso, pois nos permitiu conhecer outros pesquisadores e universidades que estão produzindo pesquisas relacionadas à temática desta dissertação e isso nos animou e encorajou nesta caminhada de produção do conhecimento científico.

No intuito de realizar a busca por dissertações e teses junto à base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizamos os seguintes descritores: Descritor 1- “Docência Camponesa”; Descritor 2 – “Pedagogia do Trabalho Associado”; Descritor 3 – “Juventude Camponesa”. Cabe salientar que adotamos a estratégia de utilizar aspas para delimitar a expressão-chave que denominamos de descritor, pois, com o uso das aspas são filtrados os trabalhos acadêmicos que possuem essas expressões juntas em seus títulos, palavras-chave e/ou resumo.

Assim, realizamos o mapeamento dos trabalhos científicos a partir do banco de dados da CAPES, mais especificamente no catálogo de teses e dissertações e que tinham relação epistemológica com a pesquisa, num recorte temporal de cinco anos, ou seja, de 2014 a 2018.

Com o descritor 1, “Docência Camponesa”, não encontramos nenhum registro para esse termo. Isso nos possibilitou pensar em um conceito ainda não discutido ou estudado, e nos encorajou a continuar a pesquisa a partir dos estudos sobre a Educação do Campo que falam sobre os educadores ou professores, e, a partir da vivência e da pesquisa, construir uma defesa para essa temática.

Cabe ressaltar que essa ausência de estudos referentes a esse conceito está relacionada ao fato de que a Educação do Campo também é uma temática contemporânea, a qual vem sendo discutida a partir da década de 1990, em um cenário marcado por disputas políticas que afetam as políticas públicas e governamentais, a formação docente, e até mesmo a

escolarização básica. Sem dúvida, pensar sobre a docência camponesa é pensar sobre a formação dos sujeitos no campo, as possibilidades de permanência desses docentes na Escola do Campo e também sobre a qualidade da Educação do Campo, pois esses fatores nos remetem a muitas reflexões, principalmente nos dias atuais, em que estamos vivenciando o desmonte das conquistas da Educação do Campo.

Com o descritor 2, “Pedagogia do Trabalho Associado”, encontramos como resultado o que destacamos no Quadro 1, demonstrando que o estudo desse conceito também será relevante para a pesquisa.

Quadro 1 - Demonstrativo de dissertações e teses – Descritor 2 - “Pedagogia do Trabalho Associado”

<i>Descritor 2 - “Pedagogia do Trabalho Associado”</i>				
Título	Autor/a	IES	Nível e área de formação	Ano de Conclusão
Formação Educacional e a igualdade de gênero no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	PESSOA, Jeniffer Ribeiro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP/Marília	Mestrado em Educação	2018

Fonte: Elaborado pela autora – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

De acordo com o Quadro 1, constatamos que a dissertação intitulada *Formação Educacional e a igualdade de gênero no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)* foi defendida recentemente. Após a leitura do resumo percebemos que esse estudo seria relevante para a nossa pesquisa, pois, Pessoa (2018) tem como objetivo verificar os princípios pedagógicos e o projeto político-pedagógico do MST, analisando sua política de formação educacional que abrange a questão de igualdade de gênero, e possui uma política geral de gênero com propostas ligadas à formação educacional. A referida dissertação demonstra que a educação está presente em todos os espaços do MST, portanto, a Pedagogia do Movimento é um processo educacional mais amplo, que passa pela escola e é desenvolvida nos assentamentos e acampamentos, passando pelos mais diversos setores. No entanto, o trabalho de Pessoa (2018) é mais focado na questão de igualdade de gênero do que na Pedagogia do Trabalho Associado, mesmo assim nos permitiu fazer as primeiras aproximações teóricas com o objeto de pesquisa.

Já com o descritor 3 – “Juventude Camponesa”, encontramos mais produções e a partir dos dados coletados realizamos um artigo científico, denominado *A produção do conhecimento sobre Juventude Camponesa e Juventude Rural nos cursos de pós graduação na área de educação*, que foi apresentado na modalidade de comunicação oral, no evento científico denominado Seminário de Educação (SEMIEdu), em novembro de 2018, e que se

encontra publicado nos Anais do mesmo evento. Utilizamos, para esse balanço com tal descritor, os filtros especificados no Quadro 2:

Quadro 2 - Filtros utilizados na busca de trabalhos com o Descritor – “Juventude Camponesa”

	Descritor	“Juventude camponesa”	15
1º filtro	Tipo de Programa	Mestrado (acadêmico) e Doutorado	12
2º filtro	Período da busca (Por Ano)	Últimos 5 anos	09
3º filtro	Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas	08
4º filtro	Área do Conhecimento	Educação	05
5º filtro	Área de concentração	Educação	05
6º filtro	Instituições	Todas que aparecerem	05
7º filtro	Leitura dos Títulos		04

Fonte: SOARES, BITENCOURT, ZART (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

Com esses filtros, expostos anteriormente, para o descritor “Juventude Camponesa”, sucessivamente fomos recortando a quantidade de trabalhos filtrados. Destacamos o quantitativo e em seguida a análise das teses e dissertações por meio de seus títulos, palavras-chave e resumos.

No Quadro 3, os trabalhos foram distribuídos por ano de conclusão e constatamos que os trabalhos encontrados são de dissertações de Mestrado, sendo nove no total, e nenhuma tese foi produzida. Também é possível perceber que “Juventude Camponesa” é uma temática relativamente pouco estudada.

Quadro 3 – Quantitativo de Produções Científicas por tipo e ano – Descritor “Juventude Camponesa”

Descritor – “Juventude Camponesa”						
Tipo	ANOS DE CONCLUSÃO					
	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Dissertação	00	02	04	02	01	09
Teses	00	00	00	00	00	00
TOTAL	00	02	04	02	01	09

Fonte: SOARES; BITENCOURT; ZART, (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

Analisando-se o Quadro 3, consideramos que há poucos trabalhos com a temática “Juventude Camponesa” produzidos em cursos de mestrado e doutorado em âmbito nacional, predominando mestrados acadêmicos, conforme o filtro estipulado, ou seja, encontramos somente dissertações. Observamos também que as pesquisas encontradas foram realizadas a partir do ano de 2015, tendo um pico maior de produção em 2016, com quatro dissertações sobre a temática, decrescendo até 2018.

Das nove dissertações filtradas durante os anos de 2014 e 2018, após filtragem no *site* da CAPES e posterior leitura dos títulos e dos resumos, selecionamos as que consideramos importantes para o nosso estudo, e, após leitura e aproximação com o objeto de nossa pesquisa, foram reduzidas para quatro, visando leitura e aprofundamento.

No entanto, por acompanhar uma pesquisa defendida em 2018, no mesmo programa onde realizamos o mestrado, PPGEdu/UNEMAT, desenvolvida com a juventude no Assentamento e que, na época da elaboração deste balanço de produção, ainda não estava disponibilizada na Plataforma Sucupira, e, em consequência, na plataforma da CAPES, mas já estava disponível no PPGEdu - UNEMAT, consideramos importante acrescentá-la no balanço de produção e fazer a sua leitura e análise junto às demais.

Assim, além dos quatro estudos selecionados, acrescentamos a dissertação “Processo de formação e organização para o trabalho coletivo da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D’Oeste/MT”, que elegemos como importante para a pesquisa que desenvolvemos e por ser realizada no mesmo *locus* que o nosso, o Assentamento Roseli Nunes.

No Quadro 4, destacamos as cinco dissertações analisadas, com seus títulos, autores, instituição onde foram produzidas e ano de defesa.

Quadro 4 - Dissertações relevantes filtradas com o Descritor – “Juventude Camponesa”

Título	Autor/a	Universidade	Programa e Curso	Ano de Conclusão
O esvaziamento do campo e da escola entre os jovens camponeses: o caso da comunidade da Voadeira - Barra do Garças/MT	BRITO, Flavia Lorena	UNEMAT	PPGEdu - Mestrado	2015
Educação do campo: processos de formação política da juventude camponesa do assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D’Oeste/MT	SILVA, Edson Felix da	UNEMAT	PPGEdu - Mestrado	2016
Efetivação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFMT - Campus Sorriso	SILVA, Rose Marcia da	UNEMAT	PPGEdu - Mestrado	2016
Entre cercas e veredas: as configurações do ensino médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia- MT	SOUSA, Maria de Lourdes Jorge de	UNEMAT	PPGEdu - Mestrado	2016
Processo de formação e organização para o trabalho coletivo da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D’Oeste/MT	CRUZ, Marcia Aparecida de Barros da	UNEMAT	PPGEdu - Mestrado	2018

Fonte: SOARES, BITENCOURT, ZART, (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

No Quadro 4, destacamos a relevância dos trabalhos desenvolvidos, tanto para o PPGEduc/UNEMAT - Mestrado em Educação quanto para os assentamentos, em especial para o Assentamento Roseli Nunes, pois todos os trabalhos selecionados foram produzidos no programa e, dentre os cinco, dois foram realizados no Assentamento Roseli Nunes. Também observamos, após análise do conteúdo dessas dissertações, que todas demonstram a preocupação com a juventude, quem são esses sujeitos e como estão inseridos na sociedade. Nesse sentido, Silva (2016, p. 72) destaca:

A luta por melhorias nas condições de vida da juventude vem ganhando vozes que ultrapassam as fronteiras políticas e, assim também, ganham relevância pública. Essa temática vem se solidificando em busca de construir um futuro melhor. Para que esse futuro seja mais consolidado em termos de justiça social, faz-se necessário, no presente, tornar a educação, a liberdade e as oportunidades em conquistas tangíveis e reais.

O autor supracitado afirma que a juventude vem sendo ouvida e vem tendo mais oportunidades para participar e construir políticas públicas que consolidem sua visibilidade na atualidade e contribuam para os processos de formação e de oportunidades para que vivam com dignidade e com segurança. Além disso, tenham possibilidades de moradia, alimentação e educação de qualidade sem a necessidade de ter que mudar para a cidade, ou de buscar outros espaços de sobrevivência (SILVA, 2016).

São muitos os desafios destacados nos estudos selecionados: compreender os motivos do esvaziamento do campo e das escolas entre os jovens camponeses; os processos de formação política da juventude camponesa; a efetivação de um currículo nas escolas do campo voltado para os jovens e que lhes possibilite uma formação problematizadora, humana e libertadora; e as configurações do Ensino médio das escolas do campo para que seja possível a formação e organização para o trabalho coletivo, pois somente com educação e trabalho é que esses jovens permanecerão no campo, afirma Cruz (2018, p. 61):

Os estudos e debates sobre a juventude vêm se tornando cada vez mais evidentes na medida em que os jovens passam a ter a iniciativa de serem autores da luta por uma mudança no contexto social, pois durante muitos anos a juventude ficou à margem das discussões que englobam o contexto social, educacional, cultural e político. Neste sentido, foi excluída da participação democrática e de definição dos caminhos estratégicos que proporcionam a construção de uma vida digna para a juventude. Ao considerarmos este contexto, percebemos que a negação de direitos aos jovens implica na falta de ações e discussões que os possibilitem pensar em outra forma de ver o mundo, bem como, nas possibilidades e estratégias de mudanças. Sendo assim, cabe construirmos estratégias de inserção ativa da juventude nos diversos campos sociais, de modo a valorizá-los enquanto jovens que protagonizam sua história.

Cruz (2018) destaca o processo de construção de um protagonismo por parte da juventude, buscando compreender esse jovem camponês que clama por um espaço que o acolha

e lhe permita expressar suas angústias, anseios e expectativas, e, principalmente, participar e apresentar proposições em relação ao presente e ao futuro.

A realização do balanço de produção foi essencial para que conseguíssemos mapear os estudos desenvolvidos e as pesquisas que já vêm sendo realizadas com essas temáticas. A leitura dos estudos encontrados contribuiu para refletirmos sobre a nossa pesquisa, pois a partir dos descritores e dos filtros encontramos algumas teses e dissertações relevantes, que foram realizadas com a juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes que é o *lócus* desta pesquisa.

Foi possível também perceber a relevância científica da pesquisa que propomos, com o balanço de produção, pois constatamos que ainda há poucas produções sobre as temáticas selecionadas.

Destacamos que, para a escrita desta subseção, realizamos a leitura dos resumos, elegendos os que mais se aproximavam da temática deste estudo. A análise dos resumos nos levou a perceber que os estudos relacionados à *juventude camponesa* contêm a preocupação com o êxodo rural, e como proposição para a permanência dos jovens no campo destacam que a educação precisa estar vinculada ao trabalho, não o trabalho que explora, mas o trabalho coletivo, o trabalho associado, que é uma aprendizagem que vem sendo protagonizada pela classe trabalhadora que busca a Socioeconomia Solidária, o cooperativismo e o bem viver.

2.3 Lócus da Pesquisa: o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual Madre Cristina

O *lócus* da pesquisa foi o Assentamento Roseli Nunes, enquanto contexto organizativo dos Docentes Camponeses e da Juventude Camponesa e, nele, a Escola Estadual Madre Cristina.

A partir desse *lócus*, é de praxe que os assentados busquem parcerias externas com a FASE, com o CTA e com as Universidades, tanto a UNEMAT — a partir do Núcleo Unitrabalho — quanto a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, onde ambas as IES desenvolvem projetos de pesquisa e extensão e contribuem com ações de formação, mobilização, oficinas, entre outras, voltados a diferentes atores — docentes, educandos, camponeses assentados — em prol do desenvolvimento e transformação da realidade vivida. Também no próprio território do Assentamento, e a partir da escola, são desenvolvidos projetos sem parcerias externas que envolve outras organizações como a ARPA, a FEISOL e as igrejas. A seguir, na Figura 2, sintetizamos o movimento do que constitui nosso *lócus* de pesquisa.

Figura 2 - Ilustração da constituição do *lócus* de pesquisa



Fonte: Autoria própria.

Tanto o Assentamento quanto a escola têm origem e organização na luta pela terra, feita pelo MST, e os docentes da EEMC, em sua maioria, são camponeses assentados que lutam, constantemente, por uma Educação do Campo de qualidade, do mesmo modo que os demais assentados.

Conforme mostramos na Figura 2, esse Assentamento tem fronteiras que se interligam com instituições parceiras, geograficamente externas a ele: UNEMAT, UFMT, FASE e CTA. Essas instituições parceiras desenvolvem ações colaborativas entre formadores e atores assentados: Assentados Camponeses, Docentes Camponeses e Juventude. Desenvolvem projetos em parceria, entre os quais o já mencionado Projeto de Pesquisa intitulado: *Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino*

Médio da Escola Estadual Madre Cristina, financiado pelo PRONERA/CNPq, no período de 2015 a 2017; o Projeto de extensão e pesquisa: *Pedagogia da Cooperação nas Ações de Pesquisa e Extensão no Assentamento Roseli Nunes*, esse em execução, com início em 2018 e previsão de finalização em 2020; e o *Projeto da Produção do Mel e dos viveiros* desenvolvido na ARPA, com o apoio da FASE.

No interior do Assentamento também há outros grupos organizados: *As Mulheres Camponesas*; *As mulheres Abelhas Rainha*, e *As Mulheres da Cerveja* e mais cinco associações. Também é importante citar um dos espaços de comercialização: FEISOL/Roseli Nunes.

O Assentamento tem projetos sem parcerias externas que são os desenvolvidos na construção da cozinha solidária para a organização do trabalho associado das mulheres e dos jovens, e os desenvolvidos na Igreja para a formação e auto-organização da Juventude, tanto pela Pastoral da Juventude - PJ quanto pela Pastoral da Terra e das Águas - PTA.

No desenvolvimento do Assentamento Roseli Nunes há a articulação de ações diversas que visam ao bem viver dos camponeses assentados. Sobre esse *lócus* de pesquisa, esse território de lutas, vidas e relações que pesquisamos, discorreremos na seção três, assim, passamos a discorrer na próxima subseção sobre o método da pesquisa-ação.

2.4 Método da pesquisa-ação: uma opção epistemológica

Optamos pelo método da pesquisa-ação por considerá-lo “vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FAZENDA *et al.*, 2002 p. 77), o que nos permite trilhar um caminho que possibilita a produção social do conhecimento e conhecer a realidade no seu dinamismo e nas relações com os atores da pesquisa. Nesse sentido, Sánchez Gamboa (1996, p. 07) afirma:

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

A partir da afirmação acima podemos inferir que “[...] o conhecimento deve partir do real concreto para alcançar algo novo. Pisando no chão firme da realidade, caminha-se em

direção a algo melhor. Assim, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p. 07). Essa relação entre o método e a concepção de realidade, de mundo, é compatível com a origem e os caminhos trilhados neste processo de pesquisa, principalmente por ser realizada com atores militantes, participantes de organizações populares. Isto porque a pesquisa-ação permite realizar investigações no contexto atual dos Movimentos Sociais e, em particular, no contexto desta pesquisa, que ocorreu num processo de ações contínuas de aprendizagem, debates e rodas de conversa com a participação coletiva, que considerou as ações pedagógicas emancipatórias vinculadas à aprendizagem para o trabalho associado e para a auto-organização da Juventude Camponesa.

Em contraposição à tendência uniformizadora decorrente das pesquisas positivistas, “que postulam a existência de uma realidade externa que pode ser examinada com objetividade, pelo estabelecimento de relações causa-efeito, a partir da aplicação de métodos quantitativos de investigação, que permitem chegar a verdades universais” (TERENCE; FILHO, 2006, p. 01), esta proposta metodológica se delinea na afirmação da diversidade cultural das pessoas, grupos, comportamentos, formas de expressão, conhecimentos e saberes, e que não existe uma verdade universal, mas está relacionada com a consciência social, política e filosófica dos membros do grupo no qual o fenômeno se revela ou se manifesta.

Nesse contexto de posicionamentos, concordamos com Thiollent (2002, p. 20) quando afirma que as pesquisas que se direcionam assim, apresentam um grande desafio metodológico que consiste: “[...] em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual a ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos”, mas uma ciência integrada em uma prática social, que possibilita uma reflexão crítica diante das ambiguidades e contradições.

O mesmo autor destaca que essa metodologia assegura a participação efetiva dos atores envolvidos, devido à participação e à autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo, aos quais não se pode impor um modelo externo e único a respeito do conhecimento e da ação. Nessa perspectiva, esta pesquisa é também um movimento contra-hegemonico e que busca elencar pontos a serem observados para o fortalecimento da Educação do Campo, em especial, da formação de docentes camponeses-militantes-assentados, na aprendizagem para o trabalho associado e na auto-organização da Juventude camponesa do Assentamento.

Essa metodologia tem uma intencionalidade e envolve conhecer pesquisadores e obras que contribuam para uma pesquisa crítica, que propiciem criar metodologias participativas para

ouvir, dialogar, planejar coletivamente, de como agir para que essas ações e vivências possibilitem a interação entre o conhecimento científico e os saberes populares.

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

Pela própria lógica dos princípios da organização do MST, a pesquisa é essencial. Para um movimento social que causa expressivos impactos socioterritoriais com as ocupações de terra, com os acampamentos e transforma latifúndios em assentamentos, num processo contínuo de ressocialização, pesquisar é fundamental para compreender as novas realidades criadas na luta e na resistência. Por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária (ITERRA, 2001, p. 08).

Para os pesquisadores pertencentes ao MST, a pesquisa tem objetivos e interesses definidos, que implicam tentar compreender as realidades que os Sem Terra estão construindo, e as formas de participação sociopolítica e econômica, voltados para a realidade das lutas pela terra e pela reforma agrária.

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

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

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

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire, em seus escritos, propõe ao pesquisador atuar como educador, militante social e lutador do povo, e que, para isso, deve ter a humildade para

aprender com estes sujeitos, pois “as pessoas, o povo, os trabalhadores não são recipientes vazios onde podemos depositar nossas verdades revolucionárias, nossas teorias e técnicas, nossa visão de mundo” (FREIRE, 1984, p. 110). Nesse sentido, a pesquisadora é este povo, implicada com estes sujeitos e com esta realidade, e comunga com a afirmação de El Andaloussi (2004, p. 121) quando diz que

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

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

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

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

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

Corroborando essa ideia, entendemos que a pesquisa-ação atende aos anseios e aos questionamentos da pesquisa, garantindo processos de reflexões e proposições coletivas sem uma verticalidade na construção de conhecimento. A pesquisa-ação é

[...] aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma ação prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado),

implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão (MORIN, 2004, p. 60).

Diante desse contexto de pesquisa, objetivamos a integração entre docentes camponeses, os formadores e a juventude do Assentamento Roseli Nunes, promovendo o debate de temáticas elencadas pelo grupo, entre as quais Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, Economia Solidária, políticas públicas, auto-organização, agroecologia e formação docente, possibilitando, nesse processo, a consolidação de ações que possam não apenas efetivar um processo de aprendizagens, mas, sobretudo, possibilitar um debate a partir das situações vivenciadas no Assentamento. Na próxima seção, discutimos as ações realizadas durante a pesquisa e onde os dados foram produzidos.

2.4.1 Ações de Pesquisa: onde os dados foram produzidos e os atores

As ações de pesquisa são os espaços criados para a produção social do conhecimento, que, para Zart (2019, p. 09), “é a realização de diálogos profícuos e profundos entre os conhecimentos científicos das universidades e os saberes tradicionais predominantes nos grupos sociais”. Nesse caso, a nossa pesquisa evidencia esse diálogo entre os conhecimentos já sistematizados nas universidades e as experiências e saberes vivenciados pelos docentes camponeses, os formadores e os jovens camponeses, “que se mobilizam e se organizam na resistência e na proposição de práticas sociais e referenciais teóricos para a superação das estruturas socioeconômicas e das relações sociais e culturais de dominação e exploração para a construção social de realidades emancipatórias e libertadoras” (ZART, 2019, p.9), a partir da mobilização e participação nas ações entre esses atores, e envolvem outras pessoas que também querem participar.

Zart (2011, p. 28) afirma ainda que a Produção Social do Conhecimento é um processo

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

Pode-se aferir que a sociologia do conhecimento, segundo Zart (2011, p. 28), “produz referenciais tanto no sentido da ideologia quanto da utopia, isto é, tanto para os grupos sociais interessados na manutenção das estruturas sociais quanto para os que demandam conhecimentos para a transformação das condições reais vividas”. Para apreender o sentido da produção social do conhecimento a partir das ações desenvolvidas nesta pesquisa,

contemplamos a metodologia da *práxis*¹², que proporcionou momentos de estudos, reflexões, debates e ensino-aprendizagem da relação trabalho e educação, problematizando a realidade vivenciada com o intuito de transformá-la.

As metodologias participativas utilizadas para o desenvolvimento das ações também contribuíram para a mobilização dos atores da pesquisa e foram desenvolvidas durante os meses de fevereiro a outubro de 2019, a partir da realidade dos atores envolvidos. A produção dos dados desta pesquisa aconteceu desde o planejamento, dos diálogos estabelecidos antes, durante, depois das ações, das articulações até as análises destes. Considerando-se a pesquisa-ação um processo eminentemente interativo entre pesquisador e atores. Franco (2005, p. 489) destaca algumas características para a pesquisa ação:

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

Nesse processo, após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso - CEP/UNEMAT¹³, e do parecer de que não havia restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas *reuniões* com a juventude do Assentamento e com os docentes da EEMC para a construção do planejamento. Nestas, logo depois da apresentação do projeto de pesquisa e discussão sobre o mesmo, foram realizadas as assinaturas no contrato de adesão e os acordos de compromisso com as ações de formação e mobilização que possibilitassem o desenvolvimento da pesquisa.

As ações tinham como foco os docentes camponeses e formadores que desenvolveram ou desenvolvem alguma atividade relacionada ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - EMIEP, ou com a organização da Juventude Camponesa para o trabalho associado camponês. Juventude esta, que estavam inseridas no grupo da Juventude da ARPA, denominada Jovens Apicultores que desenvolvem trabalho coletivo na produção do mel e no viveiro, no grupo da juventude participante da FEISOL - Roseli Nunes, no grupo Juventude Camponesa Cristã – JUCC, ou no grupo que estuda no EMIEP, enfim, com todos os jovens que

¹² Metodologia da *práxis*: concepção da prática da educação como processo intencional de intervenção social. Tem, como singularidade, segundo Paulo Freire (1999), a forma como inter-relaciona o ensino-aprendizagem com a apropriação crítica e a ação transformadora entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

¹³ De acordo com a Resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

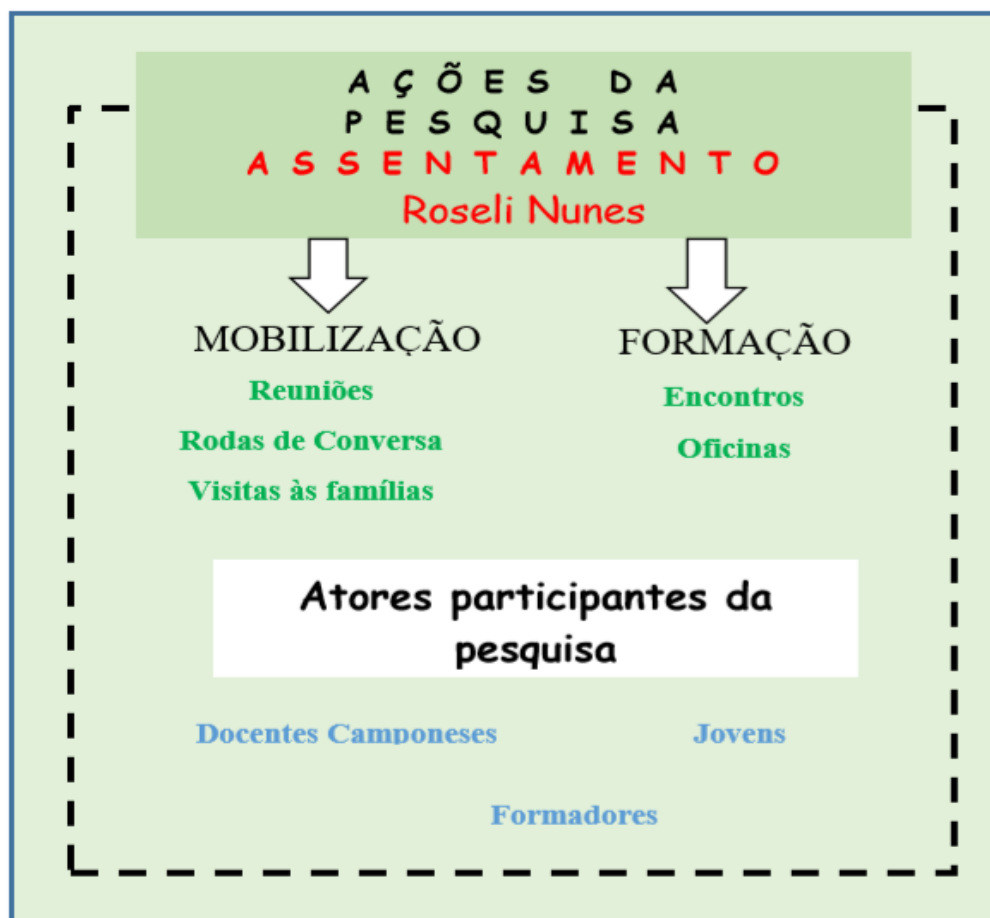
desenvolvem ou desenvolveram atividades relacionadas à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês.

Também foram convidados os formadores, que são educadores populares que desenvolvem ou desenvolveram atividades de formação ou acompanhamento da juventude no Assentamento, no caso desta pesquisa dialogamos com um representante da FASE, do CTA, da ARPA e do Núcleo Unitrabalho, que já desenvolvem atividades relacionadas ao trabalho associado.

Inicialmente, propomos *dois focos de ação*, um com os *Docentes Camponeses* e outro com a *juventude do Assentamento e os formadores*, mas a partir da pouca participação nas primeiras reuniões, tanto dos Docentes Camponeses quanto da Juventude, constatamos que a unificação não era possível devido às dificuldades de locomoção. Em diálogo com eles, replanejamos as demais ações e reorganizamos as estratégias em pequenos grupos, próximos das suas casas e nos ambientes onde já estavam inseridos. Nesse sentido, Januário (2004, p. 61) afirma: “o campo é quem vai, de certa forma, direcionar os rumos da pesquisa [...], os caminhos a serem seguidos, as rotas a serem alteradas, sem perder de vista, é claro, as balizas estabelecidas no projeto de pesquisa”. Desse modo, fomos redefinindo as ações da pesquisa juntamente com os seus atores.

Na Figura 2, a seguir, sintetizamos o movimento que constitui as ações da pesquisa:

Figura 3 - Ilustração da constituição das ações de pesquisa



Fonte: Autoria própria.

Conforme destacados na Figura 2, as ações foram organizadas com dois focos: as de mobilização e as de formação. As ações de mobilização, estruturadas por reuniões, Rodas de conversa e visitas às famílias; e as ações de formação, em Encontros e Oficinas. Ambas as ações tiveram como atores participantes da pesquisa os Docentes Camponeses, os Jovens e os Formadores.

Foram realizadas 14 (quatorze) ações, totalizando 57 (cinquenta e sete) horas, sendo, sete reuniões, três Encontros de formação, duas rodas de conversa, dois Encontros – que foram o I EJC e o Dia do Rio Bugres – que tinham como objetivo mobilização, formação, noite cultural e mística. As ações foram realizadas na EEMC, na ARPA e nas Igrejas Santa Luzia e Santos Reis, no Assentamento Roseli Nunes, e as ações de formação foram realizadas no Barracão Che Guevara, ao lado da EEMC, e no Barracão da ARPA, na Igreja Santa Luzia e na Casa de Assentados. Nesse processo, também buscamos a contribuição de entidades, como a FASE, o Núcleo Unitrabalho, a Comissão Pastoral da Terra e das Águas - CPTA, que é uma

pastoral social da Igreja Católica Apostólica Romana, da Região de Cáceres-MT (conforme exposto no Apêndice E).

As datas das ações foram agendadas de forma alternada, de acordo com a disponibilidade dos atores envolvidos, e decididas a partir de reuniões de planejamento, do diálogo e dos acordos realizados verbalmente, por *whatsapp*, por *e-mail* e por visitas ao domicílio, para organizarmos onde seriam realizados os encontros, o horário, a temática a ser desenvolvida, a música, o lanche, a ornamentação do local, etc. As ações tiveram contribuição não só dos atores que fazem parte desta pesquisa, que são os Docentes Camponeses, os jovens e os formadores, mas de várias pessoas do Assentamento, de modo especial o Grupo das Mulheres Camponesas, os coordenadores das Igrejas Católicas, e de famílias associadas da ARPA, de mobilizadores da FASE, de seminaristas, Padres e Freiras, de docentes e de estudantes da UNEMAT, que contribuíram, de alguma forma, para que elas acontecessem, uns na mobilização, coordenação e execução de cada uma destas ações, e outros como participantes.

O registro das ações foi realizado por meio de atas, relatórios, gravações de voz, fotografias e anotações no caderno de campo, no qual foram anotadas as observações da pesquisadora, é um caderno de registro, denominado Memorial da Pesquisa, com o intuito de obtermos o máximo de informações sobre os momentos de interação com os sujeitos pesquisados. Todo o processo de produção dos dados aconteceu em conjunto com os atores da pesquisa.

As ações desenvolvidas nesse processo de pesquisa estão inseridas no projeto de extensão e pesquisa intitulado *Pedagogia da Cooperação nas Ações de Pesquisa e Extensão no Assentamento Roseli Nunes* (Projeto com parceria externa) realizado em parceria com o Núcleo Unitrabalho, o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, o Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO/UNEMAT, o Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMT, a EEMC e o Assentamento Roseli Nunes, e tem o período de duração e execução do projeto de maio de 2018 a abril de 2020.

Este projeto propõe articular as ações de pesquisa e extensão no Assentamento Roseli Nunes por meio da utilização da Pedagogia da Cooperação e de sistematizar práticas socioeducativas e didáticas que configuram o conceito da pedagogia da cooperação. Pensando que o assentamento não é só lugar de coleta de dados de pesquisa, mas que as pesquisas, os/as pesquisadores/as e sujeitos do Assentamento Roseli Nunes construam conhecimentos científicos e populares em processos para a compreensão dos fenômenos de resistências, organização, mobilizações, proposições no enfrentamento das demandas da comunidade. Com objetivo de potencializar a produção social do conhecimento. O projeto se desenvolverá através da metodologia da pesquisa-ação e/ou pesquisa participante, contando com o

comprometimento dos/as pesquisadores/as e extensionistas no território, na comunidade, na escola e nas organizações camponesas (UNEMAT, 2018, p. 6).

O projeto de extensão citado é uma espécie de guarda-chuva, o qual desencadeou outros projetos de ações, que foram e estão sendo realizados na EEMC, com os docentes camponeses e com os estudantes, e, no Assentamento, com as mulheres e com os jovens.

Para a elaboração coletiva desse projeto de extensão consideramos que um dos princípios das ações seria a inclusão. Para tanto, convidamos as pessoas que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas, seja em nível de Graduação ou Pós-Graduação no Assentamento Roseli Nunes ou que quisessem participar e caminhar conosco nesse processo. Houve o envolvimento da maioria dos pesquisadores/extensionistas que se envolveram e realizaram a “cooperação entre as pesquisas, os/as pesquisadores/as, a escola e a comunidade do Assentamento Roseli Nunes, com compromisso socioeconômico e o respeito socioambiental” (UNEMAT, 2018, p. 06).

A partir das primeiras reuniões e do desenvolvimento das ações organizamos e articulamos o *I Encontro da Juventude Camponesa da Pastoral da Terra e das Águas: Espiritualidade e Caminhos Organizacionais para a vida solidária- I IJC*, que foi realizado nos dias 08 e 09 de junho de 2019, em que os jovens se envolveram no planejamento, organização, realização e avaliação do evento, ao qual iremos abordar na seção cinco.

No caso desta pesquisa, *as ações envolveram os jovens, os formadores e os docentes camponeses* e iniciaram a partir de um planejamento coletivo, entre o diálogo com os atores, por meio de reuniões, e rodas de conversa. Porém, tivemos que utilizar alguns critérios para selecionar os sujeitos desta pesquisa, e levando em consideração que o número dos atores participantes das ações era aparentemente grande buscamos critérios que nos possibilitassem reduzi-lo, sem comprometer a investigação. Assim, definimos alguns critérios de inclusão descritos no Quadro 5.

Quadro 5 - Critérios utilizados para selecionar os sujeitos dessa pesquisa

Critérios utilizados para selecionar os sujeitos da pesquisa	
Docentes Camponeses	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente da Escola Estadual Madre Cristina; • Ter desenvolvido ou desenvolver práticas educativas relacionadas a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, seja no EMIEP ou no Projeto Juventude Camponesa; • Contribuir ou contribuíram no processo de auto-organização da Juventude, seja na FEISOL - Roseli Nunes ou na Juventude da ARPA; • Ter participado de pelo menos uma ação desenvolvida com docentes camponeses ou com a Juventude do Assentamento.
Formadores	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir ou contribuíram no processo de organização da juventude do Assentamento Roseli Nunes nos processos de formação nos projetos: Juventude Camponesa, jovens CTA, jovens da ARPA; • Ter participado de, pelo menos, uma ação desenvolvida com docentes camponeses ou com a juventude do Assentamento.
Juventude	<ul style="list-style-type: none"> • Ser Morador do Assentamento Roseli Nunes; • Ser Estudante ou ter finalizado o EMD¹⁴ ou o EMIEP; • Ter participado de alguma formação voltada para o trabalho associado; • Ser Participante da Juventude da ARPA ou da FEISOL - Roseli Nunes; • Ter Participado de, pelo menos, uma ação desenvolvida com a Juventude.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Considerando os critérios citados acima, destacamos que no início da pesquisa não tínhamos um número fixo de atores participantes da pesquisa, pois conforme as ações aconteciam este número se modificava, no entanto, de acordo com o lotacionograma da EEMC, no ano de 2019 eram 34 docentes camponeses lotados na escola, destes, de acordo com o questionário de caracterização (Conforme roteiro – Apêndice A), respondido pelos total de 29 docentes, 18 docentes camponeses desenvolveram ou desenvolvem práticas educativas/sociais relacionadas à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, seja no EMIEP ou no Projeto Juventude Camponesa, ou contribuíram/contribuem para o processo de auto-organização da Juventude, seja na FEISOL - Roseli Nunes ou na Juventude da ARPA.

No entanto, 13 docentes camponeses participaram das ações e, destes, *cinco docentes camponeses foram entrevistados* (Conforme roteiro da entrevista – Apêndice B).

Os formadores, são quatro: um representante da FASE, uma do CTA, uma da ARPA e uma do Núcleo Unitrabalho da UNEMAT, os quais participaram de ações juntamente com a juventude do Assentamento, aos quais neste trabalho *foram entrevistados dois formadores*. (Conforme roteiro da entrevista – Apêndice D).

Nesta pesquisa, participaram das ações de pesquisa-ação 54 jovens, e dos que participaram, 28 jovens são/foram estudantes do EMD ou o EMIEP; destes, 14 participaram de alguma formação voltada para o trabalho associado, ou participam/participaram da Juventude

¹⁴ EMD – Ensino Médio Diversificado.

da ARPA ou da FEISOL - Roseli Nunes, no entanto, *três foram entrevistados com o assentimento dos seus pais*. (Conforme roteiro da entrevista – Apêndice C).

Com esse grupo de atores participantes da pesquisa realizamos ações que foram estruturadas com a configuração de formações, oficinas e encontros, que iniciavam com a mística, e tinham como prioridades temáticas relacionadas à pesquisa (selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa) e à construção de uma prática dialógica com os atores envolvidos. Em várias ações, realizamos *rodas de conversa*, metodologia participativa que favorece e possibilita o exercício de um pensar compartilhado. Sobre a roda de conversa, Moura e Lima (2014, p. 99) destacam:

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

A partir da roda de conversa foi possível fomentar a reflexão e o diálogo, e ela favoreceu as condições de espontaneidade, autonomia e aprendizagem, e também momentos em que os participantes apresentavam suas elaborações, mesmo contraditórias, possibilitando o falar e o ouvir o outro, em um contexto em que todos pudessem se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves. No final das ações realizávamos momentos de avaliação e autoavaliação.

A adesão dos docentes camponeses às ações não foi muito positiva, pois diante do contexto do período de greve não foi possível a participação da maioria, no entanto, como esses docentes também estavam inseridos na organização da Juventude, eles participaram das ações com a juventude.

Definidas as ações de pesquisa, o local para a produção dos dados e os atores, a seguir delineamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação.

2.4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa-ação

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

nada com a realidade que viviam. Outra razão foi que, no período de estudo na especialização em *Políticas Públicas e Economia Solidária*, foram possibilitados estudos que se referiam às pesquisas que utilizavam como método a pesquisa-ação, e nos traziam outra forma de fazer pesquisa com a comunidade. Assim, tivemos a certeza que era esse tipo de pesquisa que buscávamos.

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

Nesse sentido, afirmam Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 92), “a opção por uma abordagem ou outra se dá compulsoriamente diante da disposição e disponibilidade do pesquisador e do seu envolvimento com o objeto de estudo, além da intencionalidade da pesquisa”. Portanto, utilizamos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, pelo fato de a mesma não se preocupar com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, em que os dados e informações são coletados através da fala e compreensão da realidade. Essa abordagem, segundo Chizzotti (2003, p. 221), procura tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles, e o autor destaca que o termo qualitativo

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

De acordo com o autor supracitado, esse tipo de pesquisa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na interpretação a partir do fenômeno estudado, em que “o ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa, num contato direto e prolongado entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Normalmente, os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos” (FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013, p. 93), a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Nesse sentido, esta pesquisa foi elaborada mediante procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, organizados através dos princípios da Pesquisa-Ação no movimento dialético do conhecimento de ação-reflexão-ação.

Inicialmente, realizamos a pesquisa bibliográfica por meio de revisão de literatura que abordava as temáticas da Docência Camponesa, Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e a auto-organização da juventude, iniciada no balanço de produção, apresentado em seção anterior. Como ressalta Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Também realizamos estudos documentais que, de acordo com Gil (2002), são “fontes de informações”. Assim, consultamos atas das reuniões pedagógicas da escola e da Igreja Santa Luzia, relatórios das ações desenvolvidas durante a pesquisa relativas ao Projeto da Juventude Camponesa e do Projeto Pedagogia da Cooperação, portarias, resoluções e pareceres relacionados ao EMIEP, o lotacionograma dos docentes camponeses da EEMC e o Projeto Político-Pedagógico - PPP da EEMC. Também buscamos os projetos internos e externos à escola que foram realizados com a juventude do Assentamento, em parceria com a FASE, o CTA, e o Núcleo Unitrabalho, no período de 2015 a 2020, que tinham como foco a auto-organização da Juventude Camponesa para o desenvolvimento da Pedagogia do Trabalho Associado Camponês. Utilizamos também o acervo fotográfico da escola, do Núcleo Unitrabalho e dos autores da pesquisa.

Gil (2002, p. 45) destaca que o estudo documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, e além de analisar os documentos de *primeira mão*, existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações — relatórios, atas, ofícios, pareceres e etc.

Os procedimentos da Pesquisa de Campo se constituíram a partir da vivência do dia a dia, das visitas *in loco* no território do Assentamento Roseli Nunes, principalmente nos locais onde foram organizadas as ações da pesquisa: na EEMC, na ARPA, nas igrejas, nos sítios das famílias dos jovens participantes da pesquisa e de Educadores Camponeses, procedimentos compostos por diálogos, organização das ações, visitas às hortas agroecológicas e entrevistas. Ressalta-se que essa etapa ocorreu em diversos momentos e espaços formais e não formais do Assentamento Roseli Nunes, ocupados por Docentes Camponeses, por formadores e juventude durante a formação-interação: nos grupos familiares, nas reuniões da comunidade e da Igreja, na escola, nos seminários, em conversas informais, acompanhamentos à FEISOL, festas

religiosas e sociais, oficinas de formação em parceria com o Núcleo Unemat-Unitrabalho, com a FASE e com o CTA. Enfim, nos espaços de encontros em que os atores da pesquisa estavam presentes e complementaram as informações obtidas na análise da entrevista conforme destacamos no Quadro 6:

Quadro 6 - Atores, Ações e Técnicas de Pesquisa utilizadas para a produção de dados

Atores participantes da Pesquisa	Ações de pesquisa	Técnicas realizadas para produção de dados
Docentes Camponeses	Ações de formação: Encontros. Ações de mobilização: rodas de conversa e reuniões.	Questionário de caracterização; Entrevista semiestruturada; Observação Participante nos momentos de reunião interna e no Trabalho da Horta Agroecológica- EMIEP;
Juventude Camponesa	Ações de formação: Encontros. Ações de mobilização: rodas de conversa, oficinas e reuniões.	Entrevista semiestruturada; Observação Participante das experiências de organização coletiva — no Grupo Jovens Apicultores, no Trabalho no viveiro, nas Hortas e no EMIEP.
Formadores	Ações de formação: Encontros. Ações de mobilização: rodas de conversa e reuniões.	Entrevista semiestruturada; Observação Participante das experiências de organização coletiva — no Grupo Jovens Apicultores, no trabalho no viveiro, nas hortas e no EMIEP.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As rodas de conversa foram utilizadas como instrumento para mobilização, como momentos de diálogo, que possibilitaram captar as percepções, opiniões, visões e expectativas dos participantes relacionadas: à Docência Camponesa, aos Formadores, à Juventude Camponesa, sobre as condições de vida e trabalho no campo, à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, às políticas públicas voltadas a esses segmentos sociais, às expectativas de atuação desses sujeitos no território do Assentamento, visando focar as relações sociais, políticas, econômicas e culturais desenvolvidas.

Corroboramos com a percepção de Zart (2012, p. 352) quando afirma que “a pesquisa de campo foi um processo de imersão, que buscou compreender nas atitudes, nas percepções e nas ações dos sujeitos sociais do campo os significados que são construídos para o estabelecimento de determinadas relações sociais e a confirmação ou contestação de estruturas sociais”. É, portanto, por meio das ações que podemos observar as atitudes e o esforço das pessoas para a organização do coletivo, seja no Grupo de Jovens Apicultores, na Igreja e na EEMC, no enfrentamento de controvérsias, na cooperação em busca do bem viver e pela permanência em seu lote.

Conforme destacamos no Quadro 6, realizamos a observação participante que, segundo El Andaloussi (2004), como qualquer outro instrumento de pesquisa, tem seus próprios limites à medida que o observador não está impedido de projetar seus próprios valores e de se deixar levar por uma leitura errônea dos fatos que está observando. Nesse sentido, a partir das ações as atividades relacionadas à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, observamos a relação entre os docentes, os formadores e a Juventude Camponesa organizada e o Assentamento.

Essas observações, que foram realizadas a partir das experiências de organização coletiva — no Grupo Jovens Apicultores, no trabalho no viveiro, nas hortas e no EMIEP — envolviam os atores da pesquisa e eram registradas no caderno de campo. A relação de quem observa não é de alguém invisível, mas de uma pessoa que busca, a partir da participação na atividade, elementos que contribuam para a compreensão de alguns fatores, por exemplo, como é a participação do Juventude Camponesa nos espaços de organização coletiva, nas reuniões e no trabalho associado.

Também utilizamos para a produção de dados o questionário com os docentes camponeses, pois este instrumento é “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 114). O questionário da pesquisa continha questões abertas e fechadas (conforme exposto no Apêndice A) para que pudéssemos conhecer o perfil dos docentes e se desenvolvem ou desenvolveram alguma atividade relacionada à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês com a Juventude do Assentamento. Aplicamos os questionários aos docentes, e a partir das respostas obtidas foi possível definir os critérios de escolha para a realização da entrevista semiestruturada.

Assim, após o questionário utilizamos a entrevista semiestruturada que tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa e “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), além de “manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Na entrevista, o respondente pôde expressar verbalmente suas opiniões e sugestões a respeito do assunto que porventura não tivesse sido tratado nas rodas de conversa, durante as ações de formação e mobilização realizadas com os atores envolvidos. Todas as entrevistas foram gravadas, assim elaboramos um roteiro de questões, que nos orientaram a conduzir a entrevista, evitando que nos desviássemos dos objetivos e do problema da pesquisa, mas com a possibilidade de adequações durante a entrevista caso houvesse necessidade.

Outro procedimento de pesquisa utilizado foi a análise dos dados produzidos durante todo o processo da investigação, que, conforme Goldenberg (2004), é iniciada após a realização e aplicação dos instrumentos de produção de dados, definindo-se como o momento de organizar os dados e iniciar a análise de todo material produzido durante a etapa de pesquisa a campo. Esse é o momento mais importante do processo da pesquisa, pois é nessa etapa que se analisa toda a produção de dados. A análise, portanto, aconteceu a partir dos dados produzidos, após a transcrição das ações realizadas, da elaboração dos relatórios dessas ações, das entrevistas, dos depoimentos e documentos coletados. De acordo com Flick (2009, p. 291), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, ou seja, trazer para a pesquisa maior profundidade quanto aos dados produzidos, visando alcançar os objetivos propostos.

A partir da pesquisa exploratória, das leituras e da produção de dados, iniciamos as interpretações das informações produzidas, relacionando-as às observações, às anotações no caderno de campo, ao questionário, às entrevistas. Assim, à luz da pesquisa documental e bibliográfica, possibilitar a “triangulação, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52), imprimindo maior confiabilidade e visibilidade aos resultados da pesquisa.

Cabe mencionar que a pesquisa de campo foi perpassada por estudos bibliográficos e documentais constantes, contribuindo para a significação dessa etapa de pesquisa. Desse modo, consideramos que esta pesquisa contribui para a construção de uma relação implicada com os sujeitos da pesquisa, nela denominados atores participantes, no território onde eles estão inseridos, permitindo a interação entre pesquisadores e os pesquisados, numa relação propositiva para o desenvolvimento da investigação, tornando a pesquisa significativa, de caráter formativo e emancipatório. Destacamos que nesse momento da pesquisa mantivemos atitudes flexíveis e abertas, cientes de que as ações têm continuidade e sempre podem surgir novas contribuições no processo de produção social do conhecimento.

Nesse sentido, depois de contextualizarmos os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, as aproximações, contextualizações científicas, método, ações e atores, na próxima seção nos debruçamos sobre o *locus* da pesquisa.

3 O ASSENTAMENTO ROSELI NUNES E A ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA

O meu mundo

*Vou ler esta poesia, que eu e meus colegas escrevemos,
Para falar do Assentamento e das coisas que vivemos,
Amamos este lugar, ele é aconchegante, é lindo e especial,
É gostoso de morar, e nossa escola é muito legal,
E nela aprendemos muitas coisas, como o respeito à natureza,
O amor à mãe Terra e a todas estas belezas,
O cuidado aos animais, às plantas e às flores
Ao solo, às águas, às cavernas e aos ipês de lindas cores
Queremos respeito, pois amamos este Assentamento
E continuaremos lutando, resistindo e em movimento
E nesta semana estudamos os impactos da mineração,
Que se vier para cá, vai destruir tudo isso,
Mas dizemos bem alto, empunhando nossas mãos:
SEM TERRIMHA, ATENÇÃO
VAMOS LUTAR CONTRA A MINERAÇÃO!*

(Produção coletiva dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental- 2017)

Os versos que compõem a epígrafe introdutória desta seção são fruto de uma produção coletiva de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental da EEMC, que foi lida durante a semana de Imersão contra a Mineração realizada nos dias 02 a 06 de outubro de 2017. A programação do evento foi composta por seminários, formações nos diversos espaços no Assentamento para expor os possíveis impactos na instalação de uma mineradora, além de visitas, apresentações, música, palestras, entre outros.

Nos versos do poema destacamos que os autores — crianças entre seis e sete anos de idade — dizem que querem respeito e continuarão lutando, resistindo, e em movimento, contra a mineração no Assentamento, e ressaltam que o mundo delas é o Assentamento, um lugar bom de se viver. O poema nos possibilita pensar que esse território continuará vivo, com a resistência de todos, não só dos adultos, mas com a presença dos jovens e das crianças que se comprometem com a construção de um lugar que gere vida e bem viver.

Nesta seção também visamos aprofundar mais o *lócus* da pesquisa, discorrendo sobre o histórico do Assentamento e da Escola Estadual Madre Cristina até os dias atuais, tendo como objetivo apresentar esta história com base em autores/pesquisadores que já concluíram suas investigações e que também tiveram como *lócus* o Assentamento. Para tanto, inserimos o balanço de produção das pesquisas já realizadas no Assentamento, que fundamentam o que

queremos destacar.

3.1 O Assentamento Roseli Nunes: da sua origem a atualidade¹⁵

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

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

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

Em 1998, o MST e o Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais de Cáceres solicitaram ao INCRA vistoria da Fazenda Prata para avaliar sua função social e de produção, sendo que o resultado da análise constatou-a improdutiva. Após os trabalhos técnicos realizados pelo INCRA, e a avaliação da fazenda, foram realizadas as primeiras negociações e indenizações com o fazendeiro, o Senhor Anízio Prata, que morava no estado de São Paulo.

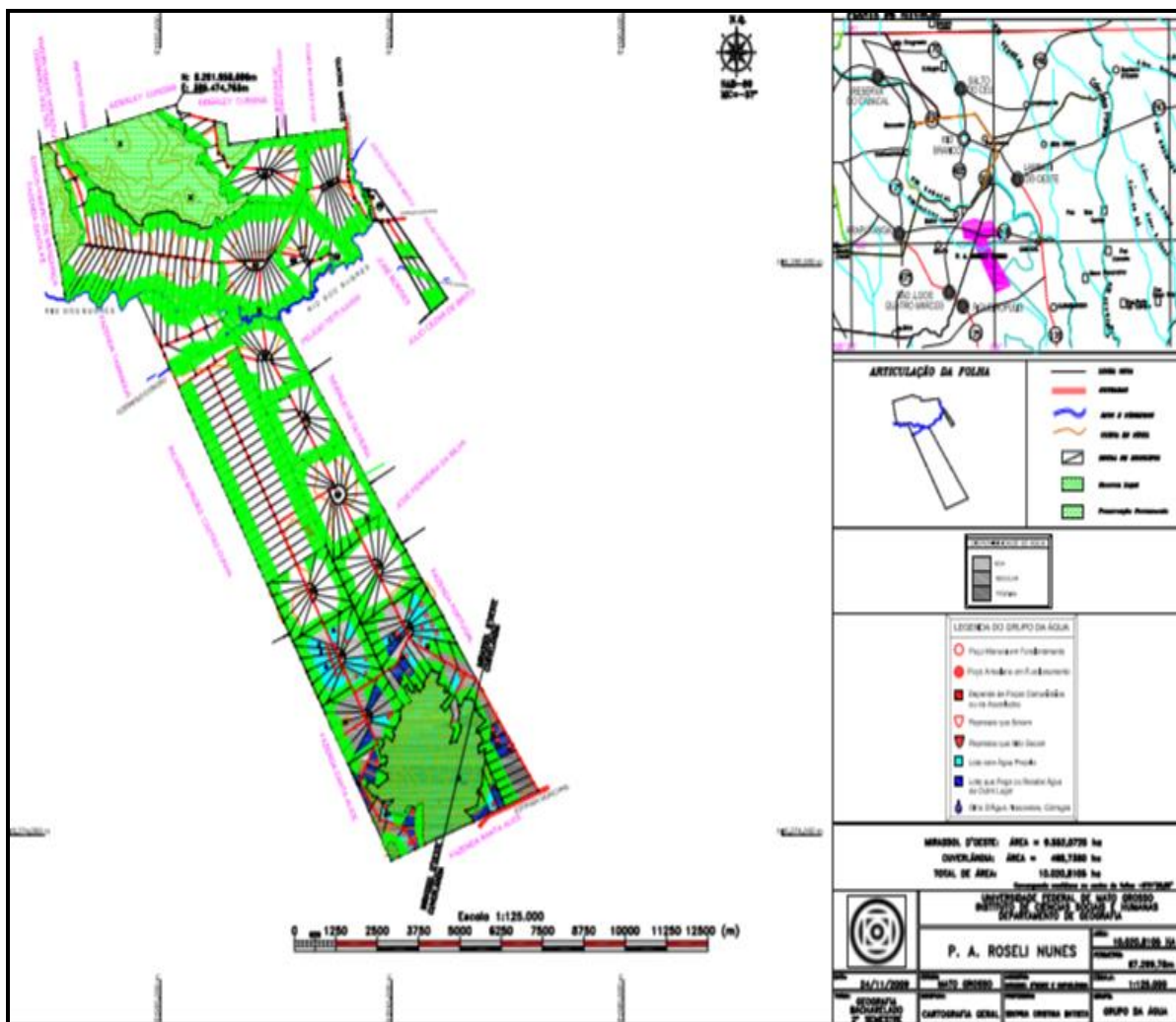
Em abril de 1998, os acampados ocuparam a área norte da fazenda, num espaço denominado Botinha, com, aproximadamente, 40 hectares, que foram cedidos em forma de comodato até o processo de desapropriação ser concluído, e lá aguardaram a liberação dos lotes. Naquele período, acampados na Botinha, surgiram muitas ameaças. Outras famílias que não eram do MST, e que não participavam da luta pela Terra, queriam ocupar a parte norte da

¹⁵ O histórico aqui mencionado está embasado em pesquisas que foram apresentadas no balanço de produção anteriormente e no Projeto Político Pedagógico – PPP, do ano de 2018 da EEMC.

área da fazenda, do outro lado do rio, assim, decidiram em assembleia que algumas famílias que estavam morando na Botinha iriam ocupar aquela área também, e algumas famílias construíram os barracos do outro lado do rio, na parte norte do Assentamento, e também construíram uma escola de palha, para que os estudantes não precisassem atravessar o rio, pois não tinha ponte, portanto, os estudantes moradores da Botinha estudavam na sede da fazenda, e os estudantes que moravam do outro lado do rio estudavam, nas salas de palha de coqueiros, e quando os docentes ou outras pessoas precisavam ir e vir de um acampamento ao outro, como nas reuniões da coordenação, ou pedagógicas, tinham que atravessar o rio e improvisaram arames que eram amarrados de uma margem à outra, nas árvores onde seguravam, mas ficavam molhados e tinham que trocar de roupas, ou de canoas que eram deixadas na margem do rio.

No ano de 2000, a fazenda foi desapropriada para fins de Reforma Agrária. Nesse mesmo ano foi realizado o parcelamento da área, e assim foi conquistado o Assentamento Roseli Nunes. Esse Assentamento está localizado na região Sudoeste do estado de Mato Grosso, ao Norte do município de Mirassol D'Oeste (a 22 quilômetros), próximo do Município de Curvelândia (a sete quilômetros) e do Município de São José dos Quatro Marcos (42 quilômetros), distante do município de Cáceres 82 quilômetros. A área total do assentamento, de 10.611 hectares, foi assim distribuída: 2.170 hectares de área comunitária à qual é destinada para reserva ambiental e 8.441 hectares divididos em 331 lotes entre as famílias, as quais foram organizadas em 27 núcleos de moradia, e se cadastraram para receber 25 hectares cada uma. Na Figura 4 consta a localização do Assentamento Roseli Nunes.

Figura 4 - Localização geográfica do Assentamento Roseli Nunes-MT



Fonte: BATISTA, (2014, p. 189).

Batista (2014, p. 33) destaca que o mapa pode ser compreendido “como instrumento de luta que viabiliza a compreensão e apreensão de uma dada lógica espacial, cotidiana e, ao mesmo tempo, a possibilidade de reivindicar condições objetivas para a resistência no espaço e, quiçá, a possibilidade da transformação social. Concordando com a autora, apresentamos essa localização gráfica do Assentamento e a divisão dos lotes também como um instrumento que possibilita uma compreensão da forma de organização dos lotes e a organização das famílias para a produção, destacada na quarta seção.

Como já tinha mais de ano que as famílias estavam esperando, e não acontecia a divisão dos lotes, os acampados se organizaram, e pagaram um topógrafo para medir e fazer o corte da área. As famílias fizeram parte do corte da área sendo ajudantes, se revezando todos os dias até o término da divisão da área. Como descreve Zart (2012, p. 254) sobre a divisão dos lotes no Assentamento Roseli Nunes.

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

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

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

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

A constituição de espaços coletivos na organicidade do Assentamento possibilitou que as famílias tenham resistência e permaneçam na terra conquistada. A escola e a ARPA também foram bandeiras de defesa, de resistência e de enfrentamento, por exemplo, as estradas entraram na pauta da educação durante as reuniões e mobilizações, pois sem estrada não foi possível o ingresso de um veículo para pegar os estudantes e levá-los à escola. A ARPA — uma associação que promove a agroecologia e o trabalho associado — como destaca Zart (2012), e anuncia uma maneira diferente de pensar a produção, e com trabalho em cooperação e outros princípios possibilita o bem viver.

Essas práticas tanto na Escola, na ARPA quanto em outros espaços que vêm sendo construídos recentemente — FEISOL, os grupos de mulheres, de jovens e as demais associações — também são formas de enfrentamento aos conflitos/impactos vivenciados no

território, pois o Assentamento está cercado pela monocultura de produção das grandes fazendas de plantações de soja, teca, cana de açúcar e agropecuária como, destaca Castro (2016, p.76): “um contexto territorial onde além dos impactos dos agrotóxicos, estão vivenciando atualmente a luta contra a mineração e conseqüentemente as ameaças da perda de território”, que causam a expulsão do camponês, a contaminação das águas e do meio ambiente, solo cársticos, entre outros.

De acordo com o site da prefeitura de Mirassol D’Oeste¹⁶, a descoberta da jazida de minerais ocorreu em setembro do ano de 2011, na serra do Caeté, município de Mirassol D’Oeste, como é citado na reportagem: “o fosfato e o ferro foram identificados em uma montanha de 52 metros de altura, em média, e 19 quilômetros de comprimento, sendo formada por camadas de rocha de fosfato e de ferro, intercaladamente” (Mirassol D’Oeste, 2013, p.1), onde foram identificadas áreas de jazida de minério de ferro, com tamanho estimado em 11,5 bilhões de toneladas, com um teor de 41% de concentração, e reservatórios de fosfato de 427 milhões de toneladas.

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

A extração de minério nas terras do Assentamento pode resultar em exploração, espoliação e desocupação da área, ocasionando muitos impactos de caráter social, econômico, político e ambiental, situações de risco e doenças para as pessoas que permanecerem nas redondezas. Por esse e outros motivos, os moradores do Assentamento Roseli Nunes vêm se mobilizando em parceria com a FASE¹⁷, realizando enfrentamentos com ações de formação, seminários, visitas e cartas de anúncio e denúncia¹⁸ e têm se preocupado em obter informações

¹⁶ Disponível no endereço eletrônico: <https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/pg.php?area=NOTICIASVER&id_noticia=80>. Acesso: em 12 Set. 2019.

¹⁷ Como forma de organização contra a mineração, foi organizado o *Coletivo Resistência*, que é um grupo de pessoas composto por representantes da FASE, da ARPA, da EEMC, das Associações, das Igrejas, jovens estudantes e coordenadores dos núcleos, que se reúnem, discutem as ações para acompanhar o andamento do processo de liberação para exploração da área juntamente ao Departamento Nacional de Produção Mineral – DNPM, fazem visitas a áreas exploradas, como em Mariana, Muriaé e Brumadinho - MG e articulam ações como a *Semana da Imersão contra a Mineração*, realizada de 02/10 a 06/10 de 2017, seminários, formações nos diversos espaços no Assentamento.

¹⁸ Carta do Assentamento Roseli Nunes /MT - A luta por um território Livre! Mirassol D’Oeste, Março de 2017. (BLOG FASE, 2017).

pertinentes, de maneira que se possa encontrar formas de resistir e evitar a entrada da mineradora e a extração do minério.

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

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

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

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

E nas relações cotidianas, nas tentativas de construir um espaço habitável, com condições de vida digna e a permanência nos lotes, os sujeitos militantes vão rompendo com as correntes que aprisionam sua busca por mudanças e por novas possibilidades para viver o hoje. Essas mudanças vão sendo construídas nas relações de trabalho, no âmbito social, político e também afetivo.

Dessa forma, esses assentados trabalham e dependem da produção de diversas culturas para sua permanência e manutenção na terra conquistada. Nesse assentamento há outras instituições — a Escola e a ARPA — que auxiliam a formação e a organização dos assentados. No próximo item apresentamos a Escola Estadual Madre Cristina.

3.2 Escola Estadual Madre Cristina

A Escola Estadual Madre Cristina nasceu da luta de um povo que rompeu com o latifúndio do saber, e, em movimento, acampados, em luta pela reforma agrária e organizados

pelo MST, os camponeses se reuniram e formaram o coletivo de educação para a construção e organização da escola itinerante, escola que nasceu vinculada à luta pela terra e acompanhou o itinerário das famílias acampadas até a conquista da terra, seja nas mobilizações, nas caminhadas, nos despejos, nas ocupações, a escola se deslocava conforme a necessidade do Movimento, como destaca o MST (1999, p. 199) “[...] não existe em nenhum lugar na sua totalidade, mas os seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares”, o que garantiu o direito à educação de crianças, jovens e adultos para as famílias que acampadas, acontecendo em baixo de árvores, barracos ou nas mobilizações no Incra, nas prefeituras ou em Brasília, mas que fortaleceu a luta pela terra que é uma luta da família toda, como referencia Alves (2001):

A luta pela terra é uma luta em família. A presença das crianças cria novas necessidades para a organização do movimento. Assim, o espaço e a vivência no acampamento passam obrigatoriamente a envolver não somente adultos, mas necessariamente novos sujeitos: as crianças. Todo esse processo vai materializando a preocupação do Movimento e do Setor de Educação com esses novos sujeitos, que não são passivos, muito pelo contrário, aprendem a mobilizar-se e indignar-se com o sofrimento e a luta de seus pais e passam também a incorporá-la, certamente que não na mesma dimensão que os adultos, com a falta do que comer, com a falta de trabalho para seus pais, enfim, vivenciam situações concretas de expropriação social (p. 205).

A presença das crianças no acampamento demonstra que ali estão famílias que lutam por uma vida digna, e uma referência da organicidade de um acampamento ou de um assentamento é a escola, que nasce desse contexto de enfrentamento e ocupação do saber. Assim nasceu a EEMC, a qual, desde o acampamento, solidifica a ação de luta e conhecimento, como um “centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa” (PISTRAK, 2000, p. 69); com o foco em uma educação emancipadora, transformadora e dialógica, buscando formar os sujeitos camponeses para que tenham criticidade e lutem para a construção uma vida digna, morando no campo (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a). Nesse sentido Paludo e Machado (2013) afirmam que a escola para o MST:

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

remetendo para a construção do conhecimento no estudo, abarca a totalidade da organicidade do processo vivido pelos sujeitos (p. 77-78).

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

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

O ano de 2002 foi muito difícil para o setor de educação do assentamento devido ao parcelamento da área. As famílias, a partir de julho de 2002, começaram a ir para seus lotes, a maioria delas ficou longe da escola e sem estradas, principalmente na comunidade Conquista da Fronteira, também denominada Grotão, onde foram criadas salas que caracterizavam a extensão dessa escola. Naquele ano, houve muita evasão escolar devido à distância e à falta de estradas para chegar à escola (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

No ano de 2003, as aulas começaram um pouco tarde, pois as estradas estavam em péssimo estado devido às chuvas e não havia meios para buscar os estudantes. Esse problema só foi solucionado no período da estiagem, e o ano letivo só teve início em maio. Com toda essa dificuldade, uma linha de ônibus começou a entrar uns 10 quilômetros no assentamento para buscar os educandos e levá-los para a Escola São José da Veredinha, a uns 30 quilômetros do assentamento. Nesse mesmo ano, começou a construção da escola, com recursos do Estado e dos próprios assentados, e a construção da ponte e das estradas, em junho (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

No ano de 2004, foi inaugurado o novo prédio da Escola Madre Cristina que passou a ser de responsabilidade do Estado e não mais do município de Mirassol D'Oeste, pois, à época da construção, o prefeito não assumiu os gastos, deixando a responsabilidade das despesas para o Estado (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a). O transporte escolar era viabilizado pelo Estado, que repassava uma verba à prefeitura e esta fazia a licitação e contratava uma empresa para fazer o transporte dos estudantes. No ano de 2004, foram

viabilizados dois ônibus, e nesse mesmo ano, devido ao grande número de estudantes matriculados, uma das professoras dessa escola foi designada para o cargo de Diretora, e também foi nomeada uma secretária para organizar os documentos. Em 2005, a luta pela organização da escola continuou. Foi um ano de conquistas internas e de muito trabalho (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

No dia 13 de fevereiro de 2006, houve uma votação para mudar a direção da Escola e, democraticamente, com o voto dos pais e professores, foi eleita outra professora, a qual elaborou metas de trabalho para dois anos de mandato, visando adequar-se à realidade do assentamento, aos saberes da comunidade e à pedagogia do Movimento (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

No ano de 2008, outro Educador assumiu a gestão da escola, permanecendo no cargo por dois mandatos (2008-2012), e através de muita luta e resistência foi implantada a Educação Infantil, mediante parceria entre prefeitura e Estado para atender as crianças no Pré-II, e a construção da quadra coberta (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

No ano de 2012, a primeira diretora da Escola reassumiu a gestão e permaneceu por dois mandatos. Nesse período, foi implantado o Ensino Médio Profissionalizante, com o curso técnico em Agroecologia, uma preparação não só para o Ensino Médio, mas também para a própria vida e para os anseios do Assentamento (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

Em 2016, outra professora assumiu a gestão e, em conjunto com o coletivo do Assentamento, vem resistindo a inúmeras investidas do Estado para acabar com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, e com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - EMIEP (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a).

No ano de 2019, a gestão foi assumida novamente pelo professor que já havia desenvolvido essa função nos anos de 2008 a 2012, e a luta continua pelo transporte escolar, por estradas com condições de trafegabilidade; pela contratação dos educadores; pela liberação de salas, principalmente as da EJA e das salas anexas; por melhorias na estrutura física dos prédios; por investimento na merenda escolar; por uma educação de qualidade e diferenciada que respeite a realidade dos estudantes; pelo direito à reposição, especialmente depois da greve de 75 dias de protestos dos profissionais da Educação, em que foram repostos 42 dias letivos, e que houve o impasse entre prefeitura e SEDUC referente ao transporte escolar.

Ao chegarmos à EEMC observamos, além da estrutura física, a natureza ao seu entorno, o jardim que divide os dois pavilhões, e em frente de cada sala há uma roseira ou uma flor diferente que é cuidada pelos estudantes daquela sala, há a horta agroecológica, onde se

desenvolvem as atividades práticas das turmas do EMIEP, com a participação de todos os estudantes, e o campo verde, onde brincam e jogam os estudantes. É uma escola aberta, sem muros, onde todos os que chegam são acolhidos.

As instalações da EEMC são boas, mas necessitam de melhorias, que são reivindicadas tanto em nível municipal quanto estadual, pelos gestores e educadores em parceria com o setor de Educação do MST¹⁹, para que as melhorias sejam implementadas, por exemplo, um refeitório maior, um espaço adequado para sala dos professores e sala de coordenação e um laboratório de ciências. Na Figura 5 apresentamos as instalações da escola.

Figura 5 - Mosaico de fotografias das instalações da Escola Estadual Madre Cristina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019, e da Escola Estadual Madre Cristina, 2017.

Na fotografia 1, podemos visualizar o primeiro pavilhão que abriga uma cozinha com uma pequena despensa para armazenar os alimentos, um refeitório, uma sala para secretaria, uma sala para os educadores, onde atualmente é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Sala de Recursos Multifuncionais, e dois banheiros. Na fotografia 2 visualizamos as salas onde funcionam o laboratório de informática e três salas de aula. No entanto, as salas não comportavam o número de estudantes e, assim, foram construídas salas de palha de coqueiro cobertas com lona para que todos pudessem estudar, e após uma campanha de doação no Assentamento, de madeira, telhas e trabalho voluntário foram construídas três

¹⁹ Secretário de Educação e equipe se reuniram com profissionais da educação e representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST por cinco horas para debater alternativas e dar andamento às demandas. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/-/5037179-SEDUC-discute-melhorias-em-escolas-do-campo-de-Mato-Grosso>>. Acesso em: 06 Set. 2019.

salas de madeira, onde atualmente funcionam a sala de coordenação, um depósito de materiais e a sala dos professores (fotografia 3).

As construções localizadas ao lado direito da fotografia 1 também foram erguidas de maneira coletiva, com doações dos assentados, e atualmente são usadas para almoxarifado, biblioteca, casa para os motoristas e casas para os docentes que não moram no Assentamento. No ano de 2006 foi construído o outro pavilhão com mais quatro salas (fotografia 4). E em 2008 foi construída a quadra coberta (fotografia 5), e no ano de 2013 foi construída a sala onde funciona a Educação Infantil, que é uma sala anexa do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida (fotografia 6), (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a e anotações do caderno de campo, 2019).

A escola, no ano de 2019, funcionou em três turnos, nas seguintes modalidades: 1º ano ao 9º ano, em ciclos de formação humana; EMIEP, em Agroecologia, e EJA com turmas no Ensino Fundamental e Médio, sendo quatro salas localizadas na sede desta escola, uma sala anexa na Comunidade Nossa Senhora da Aparecida, outra na Comunidade dos Trezentos, localizadas no próprio Assentamento, quatro salas anexas no Assentamento Margarida Alves, e três salas no Assentamento Silvio Rodrigues. Em um total de 378 estudantes.

No Quadro 7 destacamos a localidade e o turno de funcionamento de cada modalidade.

Quadro 7 - Localidade, turno de funcionamento e modalidades da EEMC

LOCAL DE FUNCIONAMENTO		TURNOS DE FUNCIONAMENTO MODALIDADES E ETAPAS		
		Matutino	Vespertino	Noturno
Sede			<i>Ensino Fundamental – 7º ao 9º ano</i>	<i>Ensino Fundamental EJA (itinerante) - 1º Segmento</i>
		<i>Ensino Fundamental – 1º ao 6º ano</i>	<i>Ensino Médio Regular - 1º Ano</i>	<i>Ensino Fundamental EJA (itinerante) - 2º Segmento</i>
			<i>Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) - 2º e 3º anos</i>	<i>Ensino Médio EJA (Itinerante) - 1º Ano</i>
				<i>Ensino Médio EJA (Itinerante) - 2º Ano</i>
Salas Anexas	Assentamento Roseli Nunes - Comunidade Nossa Senhora da Aparecida			<i>Ensino Fundamental EJA- 1º e 2º Segmento.</i>
	Assentamento Roseli Nunes - Comunidade dos Trezentos			<i>Ensino Médio EJA - 1º Ano</i>
	Assentamento Margarida Alves			<i>Ensino Fundamental EJA - 1º e 2º Ano, Ensino Médio EJA – 1º e 2º ano</i>
	Assentamento Silvio Rodrigues			<i>Ensino Fundamental EJA 1º e 2º Ano, Ensino Médio EJA 1º e 2º ano</i>

Fonte: Autoria própria baseada no PPP da EEMC de 2019.

Consideramos importante destacar, ao observarmos o quadro acima, que a Docência Camponesa não é limitada pelas cercas da Escola, pois os profissionais se deslocam para trabalhar, dado que nem todos são do Assentamento, ou moram no Assentamento em que trabalham. Assim, podemos considerar que o funcionamento da Escola e a estrutura da Escola também contribuem para que esse Docente Camponês afirme sua identidade, pois aqueles que não se identificam, e diante das dificuldades de locomoção, acabam desistindo.

A EEMC tem vários locais de funcionamento e desenvolve atividades em salas anexas com turmas de EJA no assentamento Roseli Nunes e também nos Assentamentos Margarida Alves e Silvio Rodrigues, indo além do seu território (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a; PAEZANO, 2019). As salas anexas possibilitam que a escola fique perto dos estudantes, pois, a maioria deles acorda às quatro horas da manhã para tirar leite e realizar as outras atividades em seu lote que absorvem o dia todo. Ao considerarmos a longa distância entre as casas dos estudantes e a escola percorrida no ônibus escolar, fica claro que é muito cansativo estudar nas turmas da escola-sede. Assim, para possibilitar a permanência dos estudantes da EJA, as salas anexas têm planejamento uma organicidade diferenciada, iniciando as aulas mais cedo, dependendo da turma, por exemplo 17h30min e saem às 21h, o que favorece que cheguem mais cedo em casa e descansem o necessário para a labuta do próximo dia.

Outra alternativa encontrada pelas docentes camponesas da EJA e discutida com o coletivo foi o desenvolvimento do *Projeto EJA Itinerante*, que oportuniza aos estudantes que não podem ir à escola, continuarem seus estudos, como é descrito no *Projeto da EJA Itinerante* (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018b, p. 04):

[...] no momento da matrícula, é feita uma avaliação com esses alunos, para saber se os mesmos necessitam deste projeto ou podem frequentar as salas regularmente. Se visto que alguns alunos não têm condições físicas e emocionais de frequentar a escola regularmente, estes são incluídos no projeto e atendidos em suas casas.

Nesses casos, os docentes camponeses, no momento da hora atividade, visitam os estudantes, conversam e lhes dão aula, desenvolvem atividades, deixam materiais de leitura até que possam participar novamente das aulas na escola.

Nesse contexto, a escola tem como princípio uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2006, p. 78). Educação que seja comprometida não só com as atividades desenvolvidas na escola, mas com a vida dos assentados, com as práticas sociais desenvolvidas no Assentamento, rompendo com a educação ideológica, reprodutora, domesticadora e neoliberal de uma educação bancária. Esse princípio se contrapõe ao sistema capitalista de

exploração e busca a construção de uma educação libertadora e emancipatória, que valorize as pessoas, os jovens, os adultos, as crianças, os idosos e a comunidade em seu todo (RIBEIRO, 2019; PAEZANO, 2019; LIMA, 2017).

A partir do exposto e do histórico consideramos importante realizar o mapeamento das pesquisas já realizadas no Assentamento na próxima subseção.

3.3 Mapeamento das dissertações e teses realizadas sobre o Assentamento Roseli Nunes

Ao refletir sobre os aspectos observados e a produção de referenciais teóricos relativos ao balanço de produção realizado consideramos importante, a partir do diálogo nos momentos de orientação no GFORDOC, realizar um mapeamento das dissertações e teses que tiveram como *lôcus* o Assentamento Roseli Nunes, no qual estudaram tanto a EEMC quanto a ARPA.

Essas pesquisas realizadas sobre o Assentamento geraram uma base de estudos para a presente pesquisa e contribuíram para o entendimento das temáticas estudadas. E mesmo que nenhuma delas tenha tido como foco a docência e tenha sido realizada por uma moradora desse assentamento, consideramos importante citá-las neste estudo. Dessa forma, no Quadro 8, a seguir, sintetizamos aspectos relevantes das 16 produções científicas — uma de doutorado e 15 de mestrado - as quais nos permitiram aproximações teóricas ao nosso objeto de pesquisa.

Quadro 8 - Dissertações e teses cujo *lôcus* de pesquisa foi o Assentamento Roseli Nunes

Título	Autor/a	Universidade	Programa e Curso	Ano de Conclusão
Cartografia geográfica em questão: do chão, do alto, das representações	BATISTA, Sinthia Cristina	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - UFRGS	Doutorado em Geografia - DG	2014
Campesinato, estado e reforma agrária: expressões territoriais da luta pela permanência na terra no Assentamento Roseli Nunes – MT	SAMPAIO, Patrícia Wolff	Universidade Federal Mato Grosso - UFMT	Mestrado em Geografia - MG	2015
Resistência camponesa frente à influência do sistema cárstico no contexto hídrico do Assentamento Roseli Nunes/MT	GODOI, Dayane Pricila Alves	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Mestrado em Geografia - MG	2016
Assentamento Roseli Nunes como contraespaço: Trajetória e repercussões na dinâmica espacial de Mirassol D'Oeste-Mato Grosso	CALIXTO, Andreia Pereira.	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Mestrado em Geografia - MG	2017

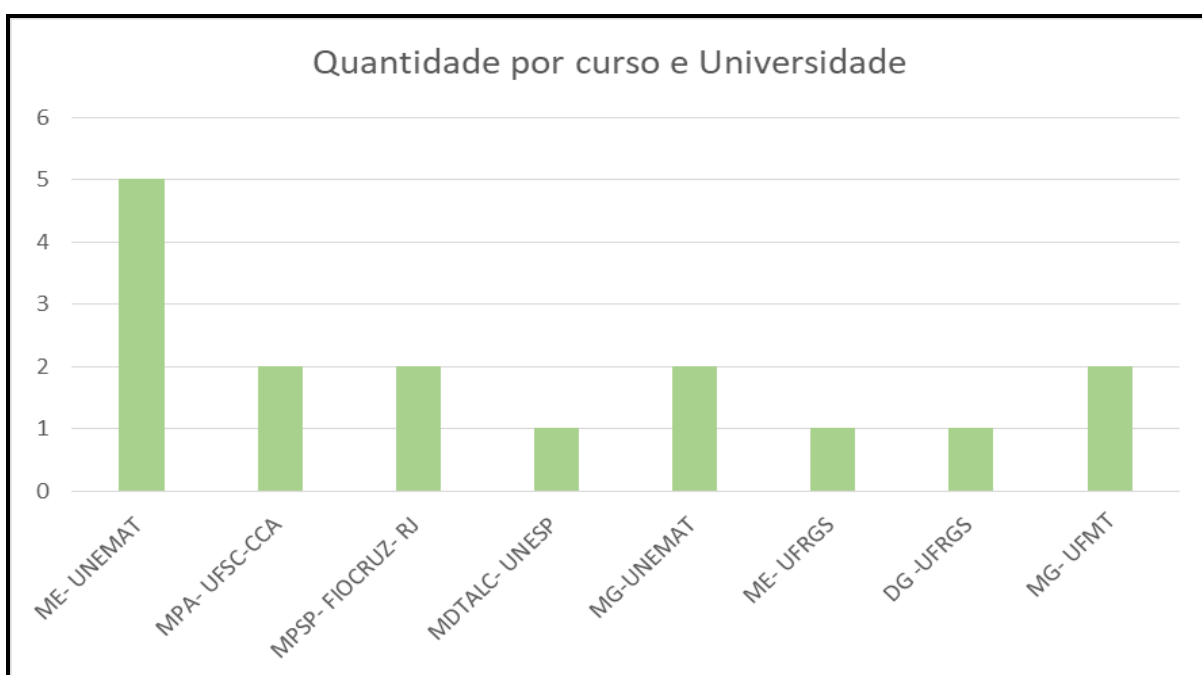
Vozes da juventude: práticas e aprendizados de jovens no processo socioespacial de recriação camponesa no Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D' Oeste-MT	RIBEIRO, Cristiane Gonçalves	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Mestrado em Geografia - MG	2019
(Des) caminhos da resistência camponesa nos Assentamentos de reforma agrária: avaliação da sustentabilidade socioeconômica e ambiental no Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D'Oeste/MT.	OLIVEIRA, Siumara Santos	Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências Agrárias - UFSC-CCA Florianópolis-SC	Mestrado Profissional em Agroecossistemas - MPA	2015
Mulheres na produção de hortaliças: processos agroecológicos numa perspectiva de superação das desigualdades de gênero	ARAÚJO, Devanir Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias- UFSC-CCA Florianópolis-SC	Mestrado Profissional em Agroecossistemas - MPA	2015
As relações de reprodução social da Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA) no contexto da região Sudoeste de Mato Grosso	REIS, Vander Antônio dos	Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ- RJ	Mestrado Profissional em Saúde Pública - MPSP	2016
Construindo territórios livres de agrotóxicos para a promoção da agroecologia	CASTRO, Francileia Paula de	Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ- RJ	Mestrado Profissional em Saúde Pública - MPSP	2016
Educação do Campo: rompendo cercas e disputando territórios - Estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina	LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede), São Paulo - UNESP	Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - MDTALC	2017
As concepções de corpo na escola do MST do Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste: um estudo de caso	HACK, Leni	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - UFRGS	Mestrado em Educação- ME	2005
Educação do campo: processos de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D'Oeste/MT	SILVA, Edson Felix da	Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT	Mestrado em Educação - ME	2016
Processo de formação e organização para o trabalho coletivo, da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D'Oeste/MT	CRUZ, Marcia Aparecida de Barros da	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Mestrado em Educação - ME	2018
Formação dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo: concepções e práticas dos sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina	PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Mestrado em Educação- ME	2019
A Educação do Campo em um contexto de ruptura política e de avanço do projeto neoliberal: desafios para a Escola Madre Cristina /Mirassol D'Oeste – MT	COSTA, Rafael de Oliveira	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Mestrado em Educação - ME	2019
Desafios das práticas pedagógicas	COUTINHO,	Universidade do Estado	Mestrado em	2019

em ciências nas Escolas Estaduais do Campo do Município de Mirassol D'Oeste – MT	Valdenir de Souza	de Mato Grosso - UNEMAT	Educação - ME	
--	-------------------	-------------------------	---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

No Quadro 8, observamos as produções acadêmicas desenvolvidas no Assentamento Roseli Nunes. No sentido de ampliar a reflexão sobre essa pesquisa não delimitamos período e destacamos que a primeira produção foi em 2005, e no Gráfico 1 apresentamos a quantidade de produções por curso e Universidade.

Gráfico 1 - Demonstrativo de dissertações e teses desenvolvidas no Assentamento Roseli Nunes, Curso e Universidade



Fonte: Elaborado pela autora - 2019.

O Gráfico 1 possibilita visualizar o quantitativo de cursos em cada universidade onde foram realizadas as pesquisas e a UNEMAT é a que tem mais pesquisas, sendo cinco concluídas até 2019, no Mestrado em Educação, e dois no Mestrado em Geografia, totalizando sete produções científicas. Consideramos importante ressaltar também que estão em processo de finalização mais duas no Mestrado em Educação, incluindo esta e mais uma no Mestrado em Geografia e uma no Doutorado em Educação na UFMT/Cuiabá.

A partir dos aspectos observados nas leituras dos resumos dessas produções destacamos que as pesquisas realizadas no Assentamento em estudo nos leva a compreender que a produção de conhecimento a partir delas também é uma importante ferramenta na luta por esse território, pela educação do campo, pela agroecologia, pelo trabalho associado, pela

docência camponesa, pela auto-organização dos jovens, pelo protagonismo das mulheres e por uma vida mais justa e solidária.

Batista (2014), em sua tese, veicula um conhecimento geográfico por meio de um mapeamento comunitário participativo como processo que institui diferentes relações entre saber, poder e as representações subjetivadas, engendradas, objetivamente, em uma prática social que produz o espaço, pois, “o processo do mapeamento poderá também ser uma estratégia de mobilização e fortalecimento de lutas, tendo como ponto de partida a escala local, a vida cotidiana, sua história em movimento incessante” (BATISTA, 2014, p. 476). Em sua pesquisa, a autora destaca o contexto da água no Assentamento que tem “distribuição desigual em relação ao acesso à água por todos os lotes, sendo o ‘Norte rico e o Sul pobre’ em água” (p. 399), e contribuiu para a produção de um Memorial do Assentamento Roseli Nunes, o qual nos ajuda a compreender melhor o contexto de pesquisa.

As pesquisas realizadas por Sampaio (2015) e Godoi (2016), no Mestrado em Geografia, na UFMT, a primeira intitulada *Campesinato, Estado e Reforma Agrária: expressões territoriais da luta pela permanência na terra no Assentamento Roseli Nunes – MT*, tem como objetivo analisar os impasses para a recriação dos camponeses assentados não para mostrar seu desmantelamento ou sua “descamponização”, mas investigar e entender as possibilidades de resistência dessa classe diante da expropriação dos camponeses que gera cada vez mais o monopólio das terras, e que no enfrentamento, e na luta pela terra os camponeses têm o retorno ou o acesso a ela. A segunda intitulada *Resistência camponesa frente à influência do sistema cárstico no contexto hídrico do Assentamento Roseli Nunes/MT*, apresenta os sérios problemas de acesso à água na parte Sul do Assentamento e destaca a relação entre o contexto hídrico do assentamento e a resistência camponesa na luta pela permanência na terra.

Das duas dissertações de Mestrado em Geografia - UNEMAT, a realizada por Calixto (2017) tem como objetivo reconhecer o Assentamento Roseli Nunes como expressão de contra-espço no Sudoeste do estado de Mato Grosso. A autora avalia a trajetória do Assentamento — campo de força — e os reflexos que produz na atual dinâmica socioeconômica do município de Mirassol D’Oeste. Também mostra que o Assentamento é expressão concreta de um campo de forças que atuou e atua decisivamente na reorganização da estrutura agrária da região Sudoeste, e que provoca modificações na economia local, dinamizando o comércio, os serviços, além de mobilizar ações que culminam na adoção de políticas públicas.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Ribeiro (2019) traz para a reflexão o contexto da Juventude Camponesa e as práticas e aprendizados dos jovens no processo socioespacial de recriação camponesa no Assentamento a partir das ações de extensão-pesquisa do Núcleo

Unemat-Unitrabalho no Projeto Juventude Camponesa. Ressaltamos que a autora mesmo morando na cidade de Cáceres, foi docente camponesa na EEMC por seis anos e seus pais são assentados.

As dissertações desenvolvidas por Oliveira (2015) e Araújo (2015), no Mestrado Profissional em Agroecossistemas na UFSC - CCA, destacam as atividades desenvolvidas por famílias associadas à ARPA, e que vivenciam os princípios da Agroecologia. A primeira dissertação tem como objetivo avaliar o desempenho socioeconômico e ambiental de diferentes matrizes produtivas adotadas no Assentamento Roseli Nunes, comparando cinco famílias que produzem de maneira convencional, com o uso de agrotóxicos, com cinco famílias que produzem e vivem a agroecologia. A segunda tem como objetivo compreender como ocorre a participação das mulheres nos grupos de produção agroecológica, organizados pela ARPA, e destaca a produção de hortaliças e evidencia a agroecologia como instrumento de resistência das famílias no Assentamento.

Reis (2016) e Castro (2016), em suas dissertações, também têm como foco as famílias associadas à ARPA, as quais desenvolvem práticas agroecológicas. Reis (2016) faz reflexões sobre como essa associação se torna um instrumento de resistência das famílias para garantir sua sobrevivência na terra e, ao mesmo tempo, de contraposição ao modelo de produção capitalista do agronegócio. Castro (2016) analisou os processos metodológicos de construção de territórios livres de agrotóxicos, considerando o modelo de desenvolvimento predominante, identificando práticas agroecológicas que contribuem para a implantação desses territórios livres e realizou uma pesquisa-ação, constituindo um coletivo participante composto por 30 pessoas entre agricultores/as, educadores/as e lideranças do Assentamento.

Lima (2017) evidencia a Educação do Campo que articula a luta pela educação, vinculada à luta pela terra, pelo território, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho e à soberania alimentar, e faz uma análise da proposta pedagógica e dos projetos realizados na Escola Estadual Madre Cristina. Destaca que a escola foi e é pensada a partir da realidade de seus sujeitos, e que traz dentro de si as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinando educação, luta, trabalho, cultura, organização coletiva, entre tantas outras matrizes que uma escola do campo deve preservar, sempre dialogando com o dia a dia das famílias.

Hack (2005) desenvolveu a pesquisa intitulada *As concepções de corpo na escola do MST do Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste: um estudo de caso*, tendo como base as concepções de corpo das/os educadoras/es da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes.

As dissertações realizadas no Mestrado em Educação - UNEMAT, trazem como conceitos principais: a Juventude Camponesa, a Territorialização da Educação do Campo, a Formação de Educadores e as práticas pedagógicas desenvolvidas na EEMC.

Silva (2016), em seu estudo intitulado *Educação do Campo: processos de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D'Oeste/MT*, tem por objetivo analisar os processos de formação política da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes, do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina. Faz reflexões para compreendermos como a Educação do Campo contribui para essa formação e conclui que a formação política acontece não só na escola, mas em diferentes espaços e que essa articulação oportuniza continuar a luta pela terra, pela reforma agrária e pela cidadania.

Cruz (2018), em sua dissertação intitulada *Processo de formação e organização para o trabalho coletivo, da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D'Oeste/MT*, analisa como acontece o processo de formação e organização da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes, visando o trabalho coletivo, a partir da participação no Projeto Juventude Camponesa. A autora afirma que os jovens foram incentivados a valorizar o saber camponês e as práticas desenvolvidas por eles, na busca por problematizar sua realidade a fim de superar as dificuldades encontradas e atuar num campo vivo, fortalecido pelas práticas coletivas e agroecológicas, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade humanizada, igualitária e justa.

A dissertação de Paezano (2019), 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*, destaca que o objeto deste estudo é a formação dos educadores e a Territorialização da Educação do Campo. A autora conclui que os docentes fazem parte do processo de luta pela 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.

Costa (2019), em sua dissertação intitulada *A Educação do Campo em um contexto de ruptura política e de avanço do projeto neoliberal: desafios para a Escola Madre Cristina/Mirassol D'Oeste – MT*, analisa a forma com que o processo de ruptura política, ocorrido no Brasil, com o golpe de 2016, reverbera nas políticas de educação do campo e na organização e funcionamento da Escola Estadual Madre Cristina, e aponta que foram feitas

alterações consideráveis nas políticas de educação do campo, após o processo de ruptura política no Brasil, de 2016, sendo as principais delas relacionadas à redução no orçamento, suspensão ou não execução de alguns programas e projetos, além da tentativa de descaracterizar as diversidades socioculturais e as especificidades do campo e das pessoas que vivem no campo. As mudanças não se limitaram à área da educação, afetando o campo no âmbito da reforma agrária e da agricultura familiar e camponesa, com implicações diretas e indiretas para a educação do campo.

Em sua dissertação, Coutinho (2019) analisa de que forma as proposições curriculares para a educação do campo são contempladas nas práticas pedagógicas dos professores de Ciências no Ensino Fundamental em duas escolas do campo no Município de Mirassol D'Oeste, e quais os desafios encontrados nesse processo. Com base nos dados produzidos, o autor constatou que alguns educadores têm pouco conhecimento sobre os princípios e fundamentos da educação no campo, e também sobre as orientações curriculares para essa área; há alta rotatividade do quadro docente que, em sua maioria, é interino; há insuficiência de materiais didático-pedagógicos e alguns educadores têm dificuldade de compreender as especificidades das escolas do campo, promovendo uma prática pedagógica desarticulada da realidade.

Nesse procedimento metodológico de busca das produções existentes, das dissertações e teses que foram realizadas no Assentamento Roseli Nunes, tivemos o intuito de encontrar aproximações com as temáticas e fornecer pistas teóricas para aprofundar as leituras que estamos desenvolvendo. Cabe salientar que os estudos já realizados no Assentamento permearam toda esta dissertação e todo o processo de investigação, do início ao fim, de modo a contribuir para as discussões almejadas para nossa pesquisa.

Assim, após contextualizarmos as pesquisas realizadas no Assentamento, na próxima seção nos debruçamos sobre a Docência Camponesa, porém, ressaltamos que em nosso texto dissertativo mesclamos teoria e empiria, de modo a não estabelecer separações, mas no intuito de dar sentido e fluidez ao texto.

4 DOCÊNCIA CAMPONESA: DOS PERCURSOS FORMATIVOS AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA

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

(Gilvan Santos)

Nesta seção temos como foco de discussão a *Docência Camponesa*, as possibilidades e os desafios vivenciados por aqueles que fazem da docência uma militância diária, na luta por uma Educação de qualidade, como é destacado na epígrafe. E na constituição da sua identidade docente, esses docentes também lutam pela vida e pelo que é de direito, trocam conhecimentos, saberes e são os sujeitos da sua própria história. E a escola, por sua vez, não é simplesmente o lugar de trabalho; ela brota do coração que tem amor, sentimentos, que tem práticas educacionais não só em sala de aula, com lápis, caderno, lousa e giz, mas também com a enxada e com o trator e gera ensinamentos para a vida.

O objetivo desta seção é apresentar como se caracteriza a *Docência Camponesa*, com base em autores e pesquisas voltados à docência e à Educação do Campo, e também a partir das percepções dos atores participantes da pesquisa, envolvendo as ações realizadas no Assentamento, e das entrevistas com os Docentes Camponeses. Para tanto, discorreremos sobre a formação dos Docentes Camponeses, sobre as Políticas Públicas que possibilitam aos Docentes Camponeses a oportunidade de cursar, em sua formação inicial, um curso específico e voltado para a Educação do Campo.

Finalizamos essa seção com uma subseção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Docentes Camponeses da EEMC com jovens do EMD e do EMIEP em Agroecologia. Em seguida, apresentamos as concepções sobre *Docência e Educação do Campo*, e relacionando-as à empiria e à teoria expomos nossa compreensão de *Docência Camponesa*.

4.1 Os significados da docência

A docência e a formação docente são assuntos amplamente discutidos nas pesquisas educacionais. Embora sejam escassos os estudos referentes aos docentes camponeses e à formação destes, essas temáticas estão em movimento e vêm sendo discutidas nas escolas do Campo pelos movimentos sociais camponeses, por pesquisadores e estudiosos da Educação do Campo, como destaca Arroyo (2012, p. 359): “a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo”. Nesse sentido, nesta seção inserimos a construção do conceito de Docência Camponesa, que perpassa o conhecimento existente produzido sobre a Docência, Educação do Campo, da percepção e práxis dos atores partícipes desta pesquisa, os quais destacam seus saberes, sua vivência e sua compreensão sobre essa temática, corroborando o que diz Freire (1996) quando afirma que é

[...] tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (p. 15).

Freire (1996, p. 15) postula ainda que “o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro, amanhã”. Assim, a partir do conhecimento existente e da percepção, das vivências, experiências dos próprios docentes camponeses, que, nas ações da pesquisa, por meio dos diálogos compartilhados, tecem reflexões críticas sobre sua *práxis*, a qual permeia os princípios da Educação do Campo e os saberes relativos à docência, conceituamos Docência Camponesa.

O profissional que exerce o magistério pode receber as denominações de professor, mestre, educador e docente, no entanto, neste estudo, reconhecemos a construção do conceito de educador adotado pela Educação do Campo e pelo MST, e corroboramos com Molina (2009, p. 190-191) quando afirma que “o papel de educador, que vem sendo desenvolvido pelos movimentos tem caminhado no sentido de que atuem como educadores do povo do campo, para muito além do papel da educação escolar”, com responsabilidade social que vai muito além do ensinar e aprender.

Educador, segundo Caldart (2004, p. 158), é “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”, como um agente de transformação social, tendo como características a militância, o comprometimento, a capacidade de lutar por direitos e de formar cidadãos críticos, e que possibilite a construção de novas aprendizagens através de uma educação dialógica,

reflexiva e significativa. Diante das construções teóricas realizadas a partir das produções relacionadas à Educação do Campo, buscamos o conceito de docência que etimologicamente origina-se

[...] da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23).

E compreendemos que a docência é o ensinar direcionando ao aprender. Para Marcelo García (1999, p. 243), a docência supõe “um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Dessa forma, partindo da premissa de que a docência envolve formação, desenvolvimento profissional, relações sociais, planejamento de ações educativas, execução e reflexão da ação, Tardif e Lessard (2014, p. 08- 09) apontam que a docência deve ser

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho docente sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. [...] Enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de trabalho humano.

Os autores colocam em evidência “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 08); também afirmam que é na ação e na interação dos atores que se estruturam os modos de organização e de realidade da docência, e consideram os saberes dos professores oriundos da experiência e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Para Tardif (2002, p. 36), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Esse autor chama a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes, e que estes são plurais, e define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Isto porque o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

A docência, segundo Bitencourt e Zart (2017, p. 256), “é o trabalho do docente, são as atividades cotidianas que fazem parte da sua profissão, é uma profissão de interações humanas, entre outros docentes, com estudantes e outros ‘atores escolares’ [...], entre seus pares e com eles realizando o fazer escolar cotidiano”. Os autores salientam, com base em Tardif e Lessard

(2014, p. 11), que a “docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar”, e, para eles, a docência, “por essa razão, é situada historicamente, contextualizada e vai além das atividades individualizadas que o professor costuma efetuar” (BITENCOURT; ZART, 2017, p. 257). Essas interações, no fazer escolar cotidiano, e as relações sociais possibilitam a valorização dos saberes, e a autoafirmação de que o docente não é o profissional detentor de todo o conhecimento, mas que, em sua profissão, cultiva vários dos saberes necessários à prática educativa, conforme salienta Tardif (2002, p. 64):

[...] nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Nesse mesmo contexto de discussão, Cunha (2008, p. 15), ao falar sobre os desafios da reconfiguração de saberes na docência, destaca que o “exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Nesse sentido, comungamos da ideia de que nesses novos tempos e novos contextos, num movimento de resistência e luta, nasce a Educação do Campo e surgem novos sujeitos dentro dessa modalidade de educação, os Docentes Camponeses. São, portanto, profissionais que trabalham na escola do campo, no exercício do magistério, que têm uma identidade camponesa, um modo de vida, uma organicidade, uma formação de natureza específica que os habilita/capacita com saberes disciplinares, curriculares, técnicos, científicos, valorizando os saberes culturais, experienciais dos trabalhadores camponeses, e que têm uma postura militante, e em sua práxis reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade da realidade do campo.

Sobre ser docente Camponês, I.S.P afirma:

“[...] o docente Camponês é um docente militante, educador comprometido com a luta de classe, comprometido com a educação e com a construção de um sujeito social construtor da sua própria história, que tem o compromisso de estudar e trabalhar uma educação voltada para a realidade do educando na contribuição que envolve não só a escola, mas também todo o Assentamento e a comunidade onde está atuando” (I.S.P, entrevista realizada

*em 19 de setembro de 2019).*²⁰.

Para essa participante da pesquisa, o Docente Camponês faz da docência uma militância diária na luta por uma educação voltada para a realidade do estudante, comprometendo-se com a construção de um sujeito social, crítico. Nesse sentido, Machado (2014, p. 157) destaca que aquele docente tem como tarefa “compartilhar a realidade vivida pelos alunos, como um grande interlocutor e articulador entre a escola e o que nela se ensina, e o cotidiano dos assentamentos”. É um docente que está engajado nos diversos espaços organizativos dentro do Assentamento, e que tem o compromisso “de contribuir para a construção de um conhecimento capaz de formar cidadãos e sujeitos militantes e responsáveis pela transformação da sua própria história” (MACHADO, 2014, p. 157) e do seu território.

A docência Camponesa se desenvolve em um contexto pedagógico, em uma perspectiva popular, que envolve as atividades do âmbito educativo e possibilita a construção do conhecimento sobre a profissão. Também se desenvolve nas atividades realizadas no Acampamento ou Assentamento, na participação em associações, igrejas e na militância no MST, nas interações da “vida real”, que envolvem “as lutas sociais, as violências, as contradições e as desigualdades econômicas, e como contraposição, os sonhos, as possibilidades, as conquistas e as superações” (ZART, 2012, p. 293), dos conflitos. Todas essas interações da vida real “são apresentadas e representadas como processos educacionais numa perspectiva popular, de conscientização e de tomada de posição” (ZART, 2012, p. 293), favorecendo a construção da identidade do docente camponês, para que seja ligada a uma práxis mais humana, dialógica e transformadora.

A Docência Camponesa é fortalecida quando se reconhece o sujeito do campo como diferente, não como antônimo ou sinônimo do docente que trabalha na cidade, mas como alguém que, além de ensinar os conteúdos curriculares, tem a intencionalidade do aprender as questões e a realidade ligadas ao campo e à cultura camponesa. E, para tanto, também estuda e desenvolve outras atividades relativas à vida campesina, que na interação com o outro se identifica na diversidade cultural e se dispõe ao diálogo com os que não compartilham das mesmas visões de mundo. Os docentes camponeses são sujeitos em movimento e, ao longo dos últimos 20 anos, vem lutando, resistindo e buscando possibilidades de formação continuada para permanecer na Educação do Campo.

Refletir sobre a Docência Camponesa é discutir os principais desafios e perspectivas que essa docência vem enfrentando e protagonizando; é falar sobre a identidade desses

²⁰ Para melhor entendimento optamos por transcrever as falas dos atores participantes da pesquisa incorporados à teoria grafadas em itálico.

docentes, suas características, suas condições de vida, suas vivências e percepções e também sobre suas lutas e enfrentamentos travados pela permanência da escola no campo e dos educadores camponeses. Luta que nem sempre obtém resultados positivos, mas não é solitária, individualista, é em coletivo, em parceria com os movimentos sociais camponeses, com universidades e, principalmente, com a comunidade onde a escola está inserida.

A Docência Camponesa é a profissão que tem a docência vinculada ao campo, pois o docente é camponês e trabalha tanto na escola quanto no campo, tendo uma forte identidade com o lugar de vida e de trabalho, e está além da sala de aula, com ressignificações da *práxis* que possibilitam a transformação do meio e a autotransformação do docente. Docente que, na luta pela permanência, se une em coletividade na escola e no movimento, criando compromissos, ampliando seus aprendizados e as relações de solidariedade presentes na cultura do campo. É o que nos narra uma das docentes camponesas, uma das participantes da nossa pesquisa:

“Ser educador aqui no campo é uma tarefa árdua e prazerosa: árdua porque temos muitos contratemplos, falando das instituições governo, família, que por diversas vezes ficamos à mercê, falta de materiais didáticos de qualidade, área física com estrutura, laboratório a contento para ministrar aulas. Porém estar na escola do campo me traz prazer sim, de ter estudantes que me respeitam e que me questionam a buscar sempre mais, de ter o campo a meu favor, morros, vegetação, hortas, solo, caverna, rio, demografia com economia, política, cultura. Tenho tudo isso olhando da janela da sala tentando buscar a práxis em cada metodologia no currículo escolar e isso é simplesmente ato de dar-se como educador” (C.G.R entrevista realizada no dia 12 de agosto de 2019).

A partir do depoimento supracitado analisamos que a Docência Camponesa é um trabalho “árduo e prazeroso”, que tem seus desafios, como é destacado na entrevista, mas tem também o território camponês a seu favor, e estudantes que questionam e incitam o docente a estudar e a buscar mais. Podemos destacar que na educação do campo as lutas enfrentadas são contínuas e os desafios constantes, mas através da pedagogia libertadora e transformadora os docentes encontram forças para superar as dificuldades. A Docência Camponesa e suas ações passaram a priorizar as aprendizagens desde o campo e não apenas as aprendizagens para o campo, entendendo, dessa forma, aproximar-se para atender à diversidade cultural presente nos diferentes extratos sociais da comunidade.

No entanto, o exercício da docência na Educação do Campo enfrenta muitos desafios, principalmente na formação docente, pois a maioria dos cursos de licenciatura desenvolvidos pelas Universidades, para um público não específico, não inclui a Educação do Campo em seus

currículos. É o que concluem Paezano, Galvão e Bitencourt (2018) em pesquisa realizada em uma universidade pública do interior do estado de Mato Grosso:

[...] a Educação do Campo nasce a partir da luta dos movimentos sociais na década de 90, e representa um grande avanço para a população rural, para seus filhos receberem uma educação de acordo com as especificidades do campo. Porém, observamos que mesmo com o passar dos anos, [...], as formações nos cursos de licenciaturas, ainda são voltadas para uma formação geral. Isso reforça a relevância das Licenciaturas específicas para formar o professor do campo, como é o caso das Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), porém nem todos os profissionais que atuam nas escolas do campo tem oportunidade de passar por essa formação (p. 05).

Nessa mesma propositura, Caldart (2012, p. 261) afirma que a Educação do Campo “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território”. Ela se situa numa visão ampliada, não só da dimensão do ensino, do pedagógico, mas além disso, desde a organização da base, para a concretização da educação nos acampamentos e assentamentos, como também nas amplas contradições sociais que buscam a aprendizagem para a produção de vida, para a superação do modelo hegemônico impregnado pelo sistema capitalista cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Desse modo, o texto-base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo²¹ explicita o sentido da mudança do conceito, ao destacar:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais o usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A educação rural, no Brasil, sempre foi relegada a planos inferiores, delineando-se um imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Contudo, a expressão campo nos remete a lugar de vida, em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos, um lugar de trabalho, de educação, de lutas sociais, e não um lugar atrasado, em que os trabalhadores são excluídos, explorados, empobrecidos e analfabetos.

A denominação Educação do Campo defende uma concepção de escola que esteja no campo, mas também seja do campo (CALDART, 2012, p. 259). Defende o direito de estudar de todos os camponeses — crianças, jovens, adultos ou idosos —, e que a educação seja

²¹ Realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998.

libertadora, de acordo com as necessidades dos diversos sujeitos que estão vinculados ao campo. Uma educação que lhes permita serem protagonistas e possam se reconhecer na proposta educativa, e nessa apropriação eles se transformam, incorporam novos conhecimentos e no enfrentamento rompem com as cercas do latifúndio do saber. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 71) afirma:

[...] a Educação do Campo nasce 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.

Portanto, a Educação do Campo é fruto de políticas educacionais oriundas de luta da classe trabalhadora, construídas a partir do concreto, da *práxis* que contempla e respeita a diversidade e as complexidades em que se encontram os sujeitos que vivem no campo. Por esse motivo, faz-se necessário que a Educação do Campo seja “[...] uma educação específica e diferenciada, sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade” (CALDART, 2004, p. 23 - grifos da autora), e que possibilite uma humanidade mais plena e feliz.

Caldart (2012, p. 263) enfatiza que “o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado camponeses a ocupá-la, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico”, desafiando-os a serem protagonistas da mudança. E essa mudança no foco educativo não abrange somente o processo de escolarização desses sujeitos, aos quais, por muito tempo, na história de vida camponesa, lhes foi negado o direito à escolarização, mas intenta possibilitar-lhes experiências e práticas educativas fora do âmbito escolar, portanto, urge uma educação relacionada à cultura, aos valores, ao jeito de produzir e de viver. Nesse sentido, Kolling, Cerioli e Caldart (2004) destacam:

[...] os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (p. 16).

Com essa compreensão, destacamos a Educação do Campo como aquela que extrapola a escola e que possibilita uma relação com o trabalho e os saberes dos camponeses, reafirmando o que diz Caldart (2009):

[...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (p. 38).

Nesse sentido, no âmbito da formação humana, a educação se fortalece cada vez mais, principalmente nas escolas do campo. E, de modo geral, no currículo são inseridas atividades que valorizam o trabalho coletivo e os saberes camponeses, com práticas de inserção da agroecologia e preservação do meio ambiente e da vida, no projeto educativo dessas escolas.

As escolas do MST se orientam pelos princípios da Educação do Campo, definidos em alguns documentos, entre os quais a Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), e também pelos princípios do MST, a Pedagogia do Movimento, que

[...] é a afirmação de uma concepção de educação que pode mexer bastante com os rumos da escola na direção dos interesses dos trabalhadores. [...], é preciso construir um ambiente cultural/educativo, combinadamente de inconformismo, de participação política, de projeto coletivo, de análise rigorosa da realidade, que reproduza/fortaleça os sujeitos capazes deste confronto de projetos (CALDART, 2012, p. 552).

A Resolução Normativa nº 002/2015 – CEE/MT, na seção IV, sobre a Educação do Campo, destaca no Art. 49:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...]

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (MATO GROSSO, 2015).

A Educação do Campo e a formação de profissionais para trabalhar nas escolas do campo são duas lutas necessárias, assim, realizar esse debate constitui um processo contínuo, especialmente nas escolas de acampamentos e assentamentos, em que o ensinar e o aprender são processos intrínsecos e acontecem no sentido amplo, pensado pelos sujeitos desse processo, em que o acampado ou o assentado se transforma em docente camponês.

O processo formativo do docente camponês perpassa a experiência diária, para alguns, desde o período de acampamento na luta pela terra, para outros, no processo em sala de aula. Na sala de aula o docente acumula saberes que vão além dos conhecimentos formais, produzidos nas escolas e universidades, pois alcançam saberes que ele traz da vida camponesa, ressignificados na luta social. E esse fato é evidenciado na fala do docente I.S.P:

“[...] a importância de uma formação própria na Educação do Campo, para nós docentes camponeses, é também a nossa garantia aqui na escola, pois quando comecei a trabalhar aqui, não era formada, e aprendi na prática, no coletivo, nos cursos do Movimento, mas senti necessidade de buscar uma formação específica, e tive a oportunidade de estudar História num curso que surgiu em um convênio pela Universidade Federal Fronteira Sul, Instituto Federal Josué de Castro e o MST, em regime de alternância, onde tinha o tempo escola e o tempo comunidade, e foi uma formação que desenvolve as várias atividades exigidas no currículo e matriz pedagógica do curso e a própria valorização da vida, onde desenvolvíamos as várias atividades dentro do Assentamento em constante estudo e na realização dos trabalhos exigidos pelos professores” (I.S.P. Entrevista realizada no dia 19 de setembro de 2019).

Os docentes camponeses vinculados ao MST, mesmo sem a formação acadêmica universitária, ou seja, sem graduação, e que participam da formação permanente e coletiva, valorizam as vivências campesinas e os sujeitos em suas dimensões sociais, políticas e culturais. Isso torna o processo de ensinar e aprender no campo um desafio diferente das demandas da educação tradicional sobre a formação de professores. E Galvão e Bitencourt (2017, p. 11) enfatizam:

[...] discutir a formação de professores implica em revisar a prática pedagógica, refletir sobre a necessária articulação entre teoria e prática e rever as trajetórias profissionais como possibilitadoras de aprendizagem sobre a profissão, significando também entender que as experiências vivenciadas no contexto da sala de aula configuram um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional (p. 11).

Nesse sentido, considerando a complexidade do processo da formação de docentes camponeses na atualidade para o desenvolvimento da prática pedagógica e dos saberes docentes, destacamos a importância de se pensar sobre a formação em uma abordagem que vá além da acadêmica, que envolva outros saberes relacionados ao campo, e que fortaleça a identidade camponesa, tanto pessoal quanto profissional, pois as condições de trabalho nas escolas do campo são muito adversas, e ainda há a precarização do trabalho, a falta de ajuda de custo para locomoção e alimentação, sem direito a transporte escolar para os docentes, entre outros problemas, como a falta de infraestrutura, baixos salários e sobrecarga de trabalho, conforme salienta o documento do Ministério da Educação

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

A formação dos docentes camponeses não é uma preocupação das universidades em geral, porém já é de algumas e, em consequência, as práticas pedagógicas nas escolas do campo, muitas vezes seguem o parâmetro urbano, os currículos urbanos, como se o “campo fosse uma extensão ou um quintal da cidade” (ARROYO, 2007a), e, por vezes, até desvalorizam os saberes, o conhecimento dos camponeses.

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007a, p. 159).

O autor pondera que os movimentos sociais reivindicam uma formação específica, voltada para a realidade campesina, suas lutas, conflitos e conquistas, e refuta uma formação estruturada “dentro do modelo de escolarização formal e urbana” (ARROYO, 2007a, p. 158), que tem como principal objetivo “garantir a reprodução das relações sociais de produção”, (ARROYO, 2007a, p. 158), valorizando os modelos que vêm de fora, impostos pela lógica do capital. O autor exemplifica que “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”, (ARROYO, 2007a, p. 158). Nesse sentido, destacamos a fala da Docente Camponesa.

“A nossa luta aqui, é também para garantir a continuidade dos/as educadores/as, onde a maioria mora aqui no assentamento e alguns vêm desde o acampamento, conhecem a história, as famílias, os estudantes, participam da luta e buscam formação específica na Educação do Campo, e só estamos até hoje resistindo porque sabemos o quanto este território é importante para nós, então lutamos por educação de qualidade e para continuarmos morando aqui” (C.A.R. reunião realizada no dia 06/06/2019).

A importância dada por Arroyo (2007) de haver um corpo profissional da própria comunidade inserido nas escolas do campo é uma das lutas dos Docentes Camponeses da EEMC. E isso está implícito na fala da docente camponesa C.A.R, ao falar sobre a valorização

dos profissionais que já estão inseridos na escola, que buscam formação e lutam pelo direito de viver no seu lote.

O princípio fundante da concepção de ensino adotado pelo docente camponês deve ser o compromisso de possibilitar uma educação formal, articulada com a realidade local, vinculada ao território, a terra, à cultura e à tradição do campo; com práticas pedagógicas que valorizem os saberes camponeses e propiciem aos educandos uma aprendizagem pertinente, gerando possibilidades de tomadas de decisão que proporcionem a transformação de sua vida.

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

[...] 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 (p. 21).

O docente camponês busca uma formação que envolva espaços formais — graduação, especialização ou pós-graduação —, mas também uma formação pautada em ações comprometidas com a sua realidade. Assim, são necessários estudos, debates e a compreensão dessa realidade, num processo de formação continuada para que, em coletivo, discuta, busque formas de resistência, enfrentamentos e práticas diferenciadas que fortaleçam a Educação do Campo, a permanência das famílias no seu lote e condição de vida digna e justa.

A discussão sobre a formação docente é por si só complexa, e, nesse aspecto, a formação de Docentes Camponeses é ainda mais adversa e contém muitos entraves: “é uma das principais exigências para a materialização do paradigma da Educação do Campo, sendo um dos temas mais debatidos nos seminários, encontros e conferências realizados pelos sujeitos camponeses que a protagonizam” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 12). Nesse contexto, é importante destacar que a formação de educadores emerge como pauta prioritária dos movimentos sociais populares no conjunto de encontros locais, estaduais e nacionais de educação do campo, e, nos últimos anos, a oferta de cursos de ensino superior, especialização ou Programas de Pós-Graduação, com foco na Educação do Campo e teve um crescimento significativo. No entanto, na atualidade, após o golpe parlamentar de 2016 e o processo de ruptura política, com o avanço do projeto neoliberal, no Brasil, a formação de docentes

camponeses volta ao debate, com o sufocamento das Políticas Públicas conquistadas nos anos anteriores (2003-2015), que, mesmo com muitas dificuldades e contradições, estavam em andamento (COSTA, 2019, p. 61). Assim, na próxima subseção discorreremos sobre as bases legais e teóricas e sobre as políticas públicas que regem a formação de Docentes Camponeses.

4.2 Formação dos docentes camponeses e as Políticas de Educação do Campo

A formação docente inicial (nível superior) e continuada é condição fundamental para a qualidade do trabalho docente. Assim, nesta subseção abordamos a formação para a Docência Camponesa, no entanto, para chegarmos às bases legais e teóricas específicas destacaremos os marcos legais que já estavam materializados, entre os quais a Constituição Federal em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LBDEN-9394/96 que, no Artigo 62, define que “a formação docente inicial far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação [...]” (BRASIL, 2002), e introduziu a possibilidade de ampliar a formação em todos os seus aspectos. Nesse sentido, Ferreira (2015) destaca:

[...] a legislação por si só não é suficiente para assegurar o direito do docente à formação inicial. A materialidade dessa prerrogativa está atrelada a outros interesses da gestão pública educacional. Essa constatação tem correspondência direta com questões basilares postas no protagonismo dos trabalhadores do campo organizados, quando, na defesa de seus projetos de formação, questionam: a quem interessa a qualificação profissional dos Educadores do Campo? Formação de Educadores do Campo para quê? Que matrizes formativas farão parte da formação dos Educadores e do conteúdo curricular das Escolas do Campo? (p. 173).

Essa constatação destacada pela autora supracitada é condição elementar para que a docência camponesa aconteça. Isto porque não basta ter o direito garantido na legislação, pois é necessário que ela tenha condições para realmente se materializar, com conhecimentos específicos na área de atuação para a orientação do trabalho do docente camponês.

Assim, nem todos os docentes camponeses que atuam nas escolas do campo possuem uma formação específica, em cursos voltados para a formação de professores para exercerem a sua profissão na Educação Básica do Campo, que reforce as suas e a dos demais “atores escolares” (TARDIF; LESSARD, 2014), com raízes no campo e, conseqüentemente, com a escola que faz parte desse campo.

De modo geral, a formação docente é um desafio para a educação formal, mas para os docentes camponeses acampados ou assentados é ainda mais complexo, pois a grande maioria

vivencia ou vivenciou uma história de exclusão²², de negação dos direitos e da não formação para ser um docente camponês. No entanto, diante da necessidade do Acampamento e do Assentamento, na luta diária por Reforma Agrária, o sujeito acampado/assentado, e que demonstre interesse em participar do coletivo de educação, é convidado e avaliado - tendo prática pedagógica ou não - e é designado a assumir uma sala de aula, como professor leigo²³, e, nesse processo, começa a trabalhar e a buscar a formação inicial nas Instituições de Ensino Superior.

As autoras Molina e Rocha (2014, p. 221) afirmam ainda que, entre os anos de 2003 a 2015, observou-se “a crescente implantação de políticas públicas, da alfabetização de jovens e adultos à educação superior, de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do campo”, e não se constituem como algo dado, mas algo conquistado por meio de lutas, mobilizações e debates e de muita resistência e enfrentamentos.

A formação continuada para os docentes camponeses é o espaço para aprofundar os saberes, investigar a prática, dialogar, trocar experiências, buscar mecanismos para intervir na realidade em que estão inseridos; aprender e compartilhar saberes e criar novas teorias, ampliar conhecimentos pedagógicos, participar da militância e das formações políticas, ser coletivo e revestir-se de coragem para o enfrentamento e os desafios que surgem a cada dia. Conforme destaca Imbernón (2011, p. 69),

[...] a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

A formação continuada é uma possibilidade para melhorar a prática pedagógica e contribui para a autonomia do educador, em busca do conhecimento e no exercício consciente, crítico e transformador. Freire (1996, p. 22) destaca que esse é um momento fundamental para a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Concordamos com o autor, pois compreendemos que a

²² O conceito “exclusão” tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista (RIBEIRO, 2006, p. 159).

²³ Mesmo sendo um conceito dinâmico, neste estudo consideramos professor leigo aquele que não possui a formação média ou superior na área do Magistério, conforme orientação da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

formação continuada possibilita esse processo de reflexão entre a teoria e a prática, proporcionando as mudanças necessárias para atender aos desafios da sua realidade, tanto em sala de aula, com práticas pedagógicas internas, quanto com práticas pedagógicas que contemplem a participação na comunidade.

Essa formação continuada deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento e renovação dos saberes necessários à atividade docente e contribui para o desenvolvimento de um conhecimento profissional, que permita a reflexão do dia a dia no âmbito das estratégias de ensino. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo central a reflexão sobre a prática docente. É na formação continuada que o docente repensa ou reelabora seus saberes, investiga sua prática e cria mecanismos para intervir na realidade em que está inserido.

No entanto, abordar a formação inicial de docentes camponeses implica pensar sobre as políticas de formação de professores, no Brasil, que se encontram emaranhadas no processo político, econômico e social do País, semelhante a todas as demais políticas públicas. No entanto, Arroyo (2007a, p. 158) afirma que “não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo”. Assim, nesse processo, estamos aprendendo, ora com avanços, ora com retrocessos.

Nesse contexto, destacamos dois programas construídos com muita luta, protagonizados pelo MST e pelos sujeitos do campo, na perspectiva da Educação do Campo, para atenderem as demandas colocadas pelos povos camponeses no que diz respeito às suas necessidades relacionadas à educação escolar.

O MST foi um dos protagonistas para que a implantação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, acontecesse e se materializasse. E diante dos massacres²⁴ acontecidos à época da elaboração do Programa, o MST soube mobilizar e trazer para os debates outras pautas de reivindicação — o alto índice de analfabetismo nos assentamentos, que estava acima da média verificada no campo, a falta de escolas e a falta de educadores camponeses.

²⁴ O massacre dos trabalhadores Sem Terra que aconteceu na Fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara, Rondônia, na madrugada do dia 09 de agosto de 1995, onde nove posseiros foram executados sumariamente, inclusive a pequenina Vanessa, de apenas seis anos, mulheres foram usadas como escudos humanos por policiais e jagunços, 355 pessoas foram presas e torturadas por mais de vinte e quatro horas seguidas e 55 posseiros foram gravemente feridos. Além de tudo isso, o acampamento foi destruído e incendiado e 15 dias depois o corpo do jovem Sem Terra Sérgio Rodrigues Gomes foi encontrado boiando em um rio com terríveis sinais de tortura. Logo depois desse, podemos citar o Massacre de Eldorado dos Carajás, palco da execução de 19 Sem Terra e que deixou mais de 60 feridos em uma ação violenta da Polícia Militar para desbloquear a rodovia PA-150, no Sudeste do Pará, no dia 17 de abril de 1996.

O PRONERA “é uma política pública do Governo Federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno que atendam a população assentada” (SANTOS, 2012, p. 629). Pode ser considerado uma experiência positiva na elaboração de políticas públicas, e a partir dela surgiram outras que contribuíram para a formação dos docentes camponeses.

Sobre o PRONERA, Santos (2012, p. 630) destaca:

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

Nesse sentido, o PRONERA é fruto de lutas sociais, enfrentamentos e mobilizações que iniciaram juntamente com o desejo de uma educação contra-hegemônica e específica para os acampados e assentados. Para esse enfrentamento, o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária - ENERA, que aconteceu em julho de 1997, foi um marco importante, um encontro histórico e de extrema relevância para estudar e fortalecer a Educação do Campo, com novas iniciativas e a proposição de ações emergentes “dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2015, p. 01). Foi a partir desse encontro que os camponeses organizados pelo MST exigiam uma política educacional que atendesse às necessidades da população assentada.

A partir do ENERA, e também no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, surgiu a proposição da constituição de um grupo gestor eleito por seus pares para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional destinado aos assentamentos. No ano seguinte, mais precisamente em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o PRONERA foi criado. No ano de 2001, o programa foi incorporado ao INCRA, por meio da Portaria nº. 837/2001, e foi lançado o Manual de Operações com as diretrizes, objetivos e ações do Programa. Em 2004, conforme Portaria nº. 282/2004, já no mandato do governo Lula, foi reelaborado o Manual de Operações com o direito à participação dos movimentos sociais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais

para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária (BRASIL, 2004, p. 17).

O programa, após sua incorporação ao INCRA, iniciou sua existência com o propósito de materializar o direito constitucional à educação aos trabalhadores/as e às populações excluídas, envolvendo “alfabetização, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), Ensino Médio profissional, ensino superior e pós-graduação” (SANTOS, 2012, p. 629).

O Programa tem como objetivo geral

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (BRASIL, 2016, p. 18).

Outro marco importante foi a inclusão do artigo 33, na Lei nº 11.947, em que o congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA, e em 04 de novembro de 2010 foi editado o Decreto nº 7.352, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA (BRASIL, 2010).

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

Nas duas décadas de existência do PRONERA, foram muitos decretos, normas e atualizações no Manual de Operação que possibilitaram a implantação de cursos em todo o Brasil. Foram atendidos, aproximadamente, “186.734 beneficiários nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio técnico, superior e pós-graduação, em mais de mil municípios do país”; e “foram ofertados 499 cursos, em parceria com 94 instituições de ensino” (BRASIL, 2018), possibilitando que o público da reforma agrária, quilombolas, agricultores cadastrados na autarquia e beneficiários do crédito fundiário pudessem ter o direito a uma educação gratuita e de qualidade.

Em relação ao exposto, transcrevemos o depoimento de uma docente camponesa, que é assentada no Assentamento Roseli Nunes. Ela estudou no período de acampamento, no Assentamento, e participou de diversas ações dentro do Movimento, tendo sua formação inicial em Licenciatura de História, implantada no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA Rio Grande do Sul, em regime de alternância. A docente I.S.P relata:

“O curso iniciou em 2012, fomos lá prestamos vestibular, éramos 60 (sessenta) candidatos, de toda parte do Brasil, mas eram 50 (cinquenta) vagas, e eu fui uma das que passei e concluí o Curso, daqui de Mato Grosso éramos duas, e durante quatro anos ficávamos 90 (noventa) dias estudando por ano, que era o Tempo Escola e no outro período, no tempo comunidade, vínhamos para as nossas casas para desenvolver as várias atividades dentro do Assentamento. Lembrando que este curso de História com formação em Educação do Campo foi um convênio, uma luta de três anos dos movimentos sociais, o Instituto Federal Josué de Castro com a Universidade, que desenvolveram um projeto e buscaram apoio nas Políticas Públicas, neste caso com o PRONERA, esta foi a primeira turma de História e tenho muito orgulho em dizer que eu fiz parte dela” (I.S. P. Entrevista realizada dia 19 de setembro de 2019).

De acordo com fala da docente camponesa, a formação inicial em um curso de Educação do Campo ainda não é uma oportunidade para todos os profissionais que exercem o magistério nas escolas do campo, e que a luta pela construção e implantação de um curso desse nível demanda tempo, acordos e muitos debates. Ressalta-se que essa parceria nem sempre acontece com as Universidades, pois, muitas vezes, a Política Pública exige muita burocracia no repasse dos financiamentos e nem todas as Universidades assumem esse compromisso e esta luta. No entanto, destacamos que a docente revela muito orgulho de ter feito parte daquele processo que gerou a primeira turma de História com formação em Educação do Campo.

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

Outro programa importante para a formação do docente camponês é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. Criado em 2007, pelo Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, o Programa “é uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo” (MOLINA, ROCHA, 2014, p. 237).

Os autores Santos e Silva (2016, p. 141) destacam que o PROCAMPO surgiu

[...] por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica. O Procampo reconhece e defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo. Este programa, enquanto política pública, contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional, até

então destinada ao campo, considerou tal espaço, apenas a extensão da cidade, de modo que, a instituição escolar, os currículos, as histórias, identidades e memórias de educadores/as foram constantemente desconsideradas.

Outro programa que fortalece a Educação do Campo, embora não se volte à formação de docentes camponeses, é o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que é uma “política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010).

O PRONACAMPO foi instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, e definiu as ações para implantação da política de Educação do Campo, já prevista no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, e, de acordo com Junqueira e Bezerra (2015), o PRONACAMPO estabeleceu quatro eixos:

[...] gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica. [...] No segundo eixo estão previstas a expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), ampliação de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e linhas de financiamento específico para a formação de professores para atuarem em escolas rurais (p. 86).

Esses programas articularam parcerias com universidades, instituições e entidades para promover debates e a organização de espaços de discussão para que realmente acontecesse a construção de um novo projeto de educação para se contrapor ao sistema hegemônico, em que “a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção” (BIANCHETTI, 1997, p. 94).

A maioria dos cursos voltados para a formação dos docentes camponeses tem como base metodológica a pedagogia da alternância²⁵, com tempo escola e tempo comunidade, que possibilita ao docente estudar e trabalhar, atendendo as necessidades da sua comunidade. De acordo com Ribeiro, “funda-se em princípios que veem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios” (RIBEIRO, 2006, p. 162).

A Pedagogia da Alternância possibilita a esse docente trabalhar e desenvolver as atividades no lugar onde está inserido, e permite que, durante as etapas presenciais do curso,

²⁵ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935, a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969, no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, 2008, p. 227).

que ocorrem, geralmente, nos períodos de férias do ano letivo, ele consiga estudar e cumprir os créditos necessários para sua formação acadêmica. Assim, a formação vai acontecendo concomitante ao exercício profissional.

Os programas possibilitam aos docentes camponeses uma formação específica, gratuita e de qualidade, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação, uma educação vinculada aos seus valores, a sua identidade e suas ideologias, com parâmetros específicos, currículos específicos, ou seja, uma pedagogia voltada para a realidade dos assentados e acampados e que cumpra a sua função social.

No entanto, nos últimos dois anos, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o Governo Federal e o Congresso Brasileiro vêm aprovando medidas que corroboram o golpe contra os mais pobres ao aprovarem leis, medidas provisórias e Proposta de Emenda à Constituição - PEC que favorecem o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados nos últimos anos pelo povo brasileiro.

E ao favorecer a implementação de um conjunto de medidas, que buscam redefinir o Estado mínimo, pretendem traçar um novo rumo para o País, valorizando cada vez mais o modelo capitalista. Isso se traduziu no congelamento do gasto público pelo período de vinte anos, (PEC n° 241/2016), dos investimentos em educação, saúde e serviço social; na proposta de privatizações de grandes estatais, como a Petrobras, a Eletrobrás, os aeroportos, os correios, entre outros; nas concessões à iniciativa privada, na reforma do Ensino Médio (Medida Provisória n° 746), na política econômica ortodoxa, na reforma da previdência e na reforma trabalhista. Nesse sentido, os/as educadores/as camponeses/as denunciaram, na Carta-manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, item 3, o seguinte:

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

Destacamos que a Educação do Campo e a formação de docentes camponeses, ao longo dos últimos 20 anos, vem sendo constantemente debatida e estudada, e que no panorama de uma formação específica aos docentes camponeses teve avanços, ainda que a passos lentos, diante do número de profissionais que trabalham nas escolas do campo.

Nesse sentido, citamos o compromisso dos/as educadores/as descritos na Carta-manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA:

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Seguiremos nos formando. Não só na escolarização básica, que é o limite que a ânsia do lucro dos capitalistas, nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos: seguiremos nos formando: agrônomos/as; historiadores/as, advogados/as, médicos/as, professores/as e todos os outros profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer. Seguiremos também disputando as universidades e os Institutos Federais. E nesses, faremos não só mestrados e doutorados, como também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo PRONERA. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora. EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA. VIVA A EDUCAÇÃO DO CAMPO e VIVA O PRONERA! (MPA – MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES, 2018 – grifo no próprio documento).

Esse desmonte das políticas públicas²⁶ voltadas para a educação de modo geral, especialmente para a Educação do Campo e para a formação dos docentes camponeses, é uma perda para as escolas do campo. Isto porque ao nos referirmos à Educação do Campo também pensamos nas questões de produção e reprodução da vida, no trabalho socialmente produtivo, na luta social, na organização coletiva, na cultura e na história como matrizes organizadoras do processo formativo, na auto-organização dos/as estudantes e na continuidade desses docentes nas escolas do campo. E para que isso aconteça continuaremos resistindo e nos comprometendo a lutar e a defender todos os direitos dos/as trabalhadores/as.

Os cursos propiciados via PRONERA propõem “superar a fragmentação do conhecimento, e a formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação” (ARROYO, 2012, p. 364).

Sobre as concepções de formação que os Movimentos Sociais vão construindo Arroyo (2012, p. 364) destaca:

Os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes. As matrizes em que eles se formam carregam esses processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação [...] priorizam o direito à formação plena, humana e politécnica do trabalhador, [...] da inserção nas lutas dos movimentos pela Terra, pelos territórios, pela libertação.

A formação dos docentes camponeses, a partir do território e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (PAEZANO, 2019), se constitui um processo de ampliação e de aprofundamento dos conhecimentos necessários e demandados para o desenvolvimento da docência; valoriza também as vivências campesinas e os sujeitos em suas dimensões sociais,

²⁶ No dia 20 de fevereiro de 2020, o presidente da república publicou no Diário Oficial da União (DOU) o decreto nº 20.252, que reduz drasticamente a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Através do decreto, são extintos projetos extremamente importantes para a construção de outro modelo de desenvolvimento agrário no Brasil, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o programa Terra Sol e outros incentivos a assentados, quilombolas e comunidades extrativistas. (BRASIL, DECRETO DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020, disponível em <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-de-20-de-fevereiro-de-2020-244600046>>. Acesso em: 05 Mar. 2020).

políticas e culturais, o que faz do processo de ensinar e aprender, no campo, um desafio diferente das demandas da educação tradicional.

Corroborando essas discussões trazemos a fala de um docente camponês da Escola Madre Cristina, que é elucidativa:

“Como tudo tem um começo, fui para o acampamento com dezenove anos de idade e nesta trajetória de rapaz fui crescendo junto ao movimento do MST, no qual não tinha experiência nenhuma fui conquistar a terra e lá percebi que não era e não bastava só ter a terra mas sim, conhecimento para buscar outras coisas, terminei meu ensino médio na escola do assentamento, na Madre Cristina e após alguns anos sai a proposta de se fazer uma faculdade, essa com a pedagogia da alternância no qual foi pensada para nós estudantes militantes para conseguir um ensino superior assim, fomos eu e mais cinco pessoas aqui do assentamento Roseli Nunes. Passamos por um vestibular e estudei quatro anos na UNB –Planaltina, em Brasília, através do PRONERA, graças a lutas e conquistas do MST, terminei a “Licenciatura em Educação do Campo” e, atualmente, desde o ano de 2016, estou trabalhando como educador na escola e levo essa prática de vivência para a sala de aula e creio que faz toda a diferença no meu agir e refletir como educador do campo e formado para esse campo” (J.G.S. Entrevista realizada dia 22 de junho de 2019).

O Docente Camponês destaca sua história de vida dentro do Acampamento e do Assentamento e ressalta: *“fui conquistar a terra e lá percebi que não era e não bastava só ter a terra, mas sim, conhecimento para buscar outras coisas”*. Desse modo, esse docente também iniciou seu processo de formação e voltou a estudar. Coursou Licenciatura em Educação do Campo, com foco na linha de Ciências da Natureza e Matemática na UNB, e ao retornar começou a lecionar na EEMC, e diz que levou *essa prática de vivência para a sala de aula*, num processo reflexivo e consciente do seu trabalho e da sua formação.

Podemos destacar também, a partir da entrevista supracitada, que a valorização dos conhecimentos empíricos concomitante ao conhecimento científico na prática pedagógica possibilita o desenvolvimento do saber profissional, “associado tanto as suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2002, p. 68). E que os saberes dos docentes camponeses surgem de uma formação articulada com as vivências com os que moram no campo, conhecendo a sua realidade, as suas lutas, as suas tradições, fazendo parte da cultura, sentindo o pertencimento com aquela escola e com aquela comunidade. Por essa razão, é necessário que o docente camponês se identifique com o campo e com os seus sujeitos, se comprometendo e se implicando na luta por políticas públicas para o campo que é tão relegado ao poder público, seja em educação, saúde e direitos básicos de sobrevivência, como é destacado no PPP da EEMC:

A Educação do Campo possui um grande compromisso social e a escola do campo vai além de ler e escrever, e tem a responsabilidade de fortalecer uma luta que é difícil, mas não é impossível, mediante as políticas públicas, intervindo na história como sujeitos que sabem o que querem, com objetivos traçados e, principalmente, lutando por seus direitos (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a, p. 13).

Tanto na fala do docente camponês quanto no PPP da EEMC aparece esse compromisso com a Comunidade — um jovem estudante, que buscou formação e que voltou para a sua Comunidade e nela está inserido, implicado não só na escola, mas nas lutas do dia a dia. E no PPP lê-se: “uma luta que é difícil, mas não impossível”, ressaltando que a Educação do Campo também se faz na luta pelos direitos dos que ali vivem e sabem o que querem.

Também é importante que o docente camponês reflita sobre esse modelo tradicional de ensino, para que não fique cativo a uma educação bancária, “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p. 13), onde se tem a concepção de educação como instrumento de opressão (FREIRE, 1987). Nesse sentido, o docente camponês J.G.S afirma *agir e refletir como educador do campo*, e que reconhece e valoriza a realidade camponesa e o território onde mora, e busca uma ressignificação de suas concepções e de suas práticas, enfrentando as condições e contradições sociais que os educandos do campo vivenciam em seus processos de escolarização. Molina e Freitas (2011) afirmam que o educador camponês tem que ter uma identidade com o campo para que contribua, na luta e resistência, para permanecer em seu lote:

[...] o perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

Concordamos com as autoras, pois, para que a Escola do Campo esteja compromissada com as transformações da realidade social, é fundamental que o docente camponês seja da própria comunidade, ou que nesse processo de trabalhar em escola do campo se identifique como docente camponês; que se coloque junto na luta e resistência; que goste do campo e tenha uma relação de identidade que fortaleça essa pertença, conforme destaca Zart (2012, p. 235).

O sentimento de pertença à terra se constitui quando se identifica a origem camponesa, porque se reconhecem na sua cultura, no modo de ser e de falar, de produzir e de consumir. A identidade se evidencia ao valor que atribuem à terra, no localizar-se e na ligação profunda com o território e com a comunidade.

Zart (2012) contribui com essa discussão, pois a pertença à terra é um fator muito significativo na construção de um Território Camponês, de uma escola do campo e no modo de ser e viver das pessoas camponesas, e mesmo não sendo assentado ou morador do campo, o docente camponês tem que ter esse sentimento de pertença à terra. A Terra para os camponeses é vida, é mãe, é bem viver, é a casa comum, e neste sentido a formação de docentes Camponeses, seja ela inicial ou continuada, deve estar imbricada e considerar esse contexto de valorização da terra.

Nessa perspectiva, concordamos com as autoras Andrade e Di Pierro (2008, p. 32), no sentido de que

[...] a estratégia de formação de professores residentes nos próprios assentamentos mostra-se triplamente vantajosa, pois eleva o nível cultural e de instrução da população assentada, investe em profissionais da Educação comprometidos com a comunidade e propicia a melhoria da qualidade de ensino nas escolas do campo, mediante o desenvolvimento de metodologias específicas que consideram a especificidade do contexto socioambiental e a diversidade cultural.

Mesmo que pesquisas afirmem a vantagem de ser um docente camponês e residir na comunidade, como destaca a autora supracitada, essa estratégia ainda não é algo materializado nas escolas do campo, pois o docente camponês com formação na Educação do Campo não tem a garantia de um concurso público com essa especificidade, e também não tem a garantia de ser contratado em uma escola do campo no Mato Grosso. Isto porque as políticas vigentes de distribuição de aulas nas escolas do campo da rede Estadual ou Municipal não asseguram a esse docente, mesmo que ele tenha formação acadêmica específica para o campo, em escolas do campo e resida na própria comunidade, a prioridade, no início do ano letivo, na atribuição de classes/aulas. Muitas vezes também não consegue manter seu contrato e permanecer lecionando, havendo, assim, uma rotatividade de docentes, não assegurando que haja, no quadro de educadores, docentes camponeses.

Entre os muitos desafios, conflitos e contradições vivenciados pelos docentes camponeses, além da formação, da questão da permanência deles na escola do campo, outro desafio a destacar é o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a produção e valorização da cultura camponesa, que possibilitam a implicação entre os conhecimentos empíricos, os saberes campesinos e o conhecimento científico, sobre as quais nos atemos na próxima subseção.

4.3 Práticas Pedagógicas e a produção e valorização dos Saberes e da Cultura Camponesa

Nesta subseção, abordamos as Práticas Pedagógicas e as possibilidades de produção de saberes, que se realizam na EEMC e no Assentamento, com o envolvimento dos docentes camponeses, procurando identificar quais são as relações que existem com a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, a partir dos processos vivenciados pelos estudantes, docentes e camponeses, na produção e valorização da Cultura Camponesa para a elaboração do conhecimento científico. Também apresentamos algumas relações que se estabelecem entre trabalho e educação, e informamos ao leitor que a nossa análise focaliza as dimensões do trabalho coletivo desenvolvido com a Juventude do Assentamento, tanto na escola quanto no Assentamento nos últimos cinco anos.

De antemão, considerando importante a construção realizada neste estudo, até aqui, a qual propicia maior compreensão ao leitor da docência camponesa, destacamos nesta e na próxima seção as práticas pedagógicas e sociais que são desenvolvidas tanto na escola quanto no Assentamento, que possibilitam, juntamente com a Juventude, estudar, buscar formação, cursos e estar comprometido com ações que contribuam para a auto-organização e a geração de trabalho e renda, propiciando que esse jovem fortaleça sua identidade camponesa, valorize o campo e os saberes Camponeses. Nesse sentido, concordamos com Franco (2012, p. 162), quando afirma que

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

Portanto, a partir da compreensão de práticas pedagógicas, apreendemos que elas dão sentido e têm uma ligação com o todo, tornando vivo o PPP e envolvendo o coletivo. Assim, afirmamos, a partir da fala da Docente Camponesa C.A.R, que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e no Assentamento têm uma intencionalidade, são pensadas e planejadas no coletivo, envolvendo associações, universidade, entidades, com o objetivo de construir ações reflexivas produtoras da cultura da classe trabalhadora do campo, que possibilita a esse jovem não ser subserviente à lógica do capital que oprime, exclui e

monopoliza aos burgueses o direito à terra, aos meios de produção, à educação, à cultura e à vida:

“Nós educadores temos que ter um olhar comprometido com a juventude, pois sem os jovens o campo envelhece e vai ficando vazio, sem vida, e temos que buscar junto com eles estratégias para que eles tenham interesse e condição para querer ficar aqui, muitos vão para a cidade e lá se tornam mão de obra barata, são explorados nos mercados, nas lojas e nós não queremos isso, é por isso que lutamos pelo EMIEP, pelo curso da Juventude Camponesa e por outros cursos, pois sabemos que é um processo, que é lento, mas que vai surtindo efeito e colocando os jovens e suas famílias para compreender isto também” (C.A.R. reunião realizada no dia 06 de Junho de 2019).

Conforme a fala da docente camponesa C.A.R., esse olhar comprometido com a juventude do assentamento extrapola o espaço da EEMC, afirma a preocupação dos docentes com uma formação que possibilite uma compreensão crítica da realidade, em que os jovens percebam que podem dar continuidade à luta dos pais, pensar e organizar um território com oportunidades de trabalho também para eles, para que não precisem sair do campo ou se sujeitar a um trabalho que os explore, levando-os a serem subjugados como mercadoria.

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

A Educação do Campo propõe um modelo de educação contra-hegemônica ao modelo de educação capitalista²⁷, e visa uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008); uma educação emancipadora que possibilite a mudança dos indivíduos na construção de uma nova ordem, valorizando a cultura da classe trabalhadora, igualitária, unitária, em que os filhos da classe trabalhadora tenham os mesmos direitos dos da classe burguesa, que tenham uma escola única, uma educação que gere compromisso e responsabilidade na participação social, com a democracia. Uma educação que respeite as diferenças, que promova a coletividade e a solidariedade.

²⁷ A educação capitalista prioriza uma educação bancária e alienada, com direcionamento para os postos de trabalho que exigem menores qualificações, que mantêm a estratificação das classes sociais e que o ensino sirva apenas de mero treinamento para a formação de massa de trabalho.

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

Um dos desafios no processo educacional das escolas do campo é definir e compreender quais são as dimensões desse ensino que perpassa a valorização da vida no campo, que contemple a relação com o trabalho na terra. Os conteúdos propostos pelo sistema diferenciam muito pouco a educação voltada para a cidade ou para o campo, no entanto, o currículo da escola do campo necessita estar pautados em pedagogias que atendam às necessidades e aos interesses dos educandos e educandas, como ressaltam Arroyo, Caldart e Molina (2004), quando afirmam que

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

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

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

A autora destaca que a Educação do Campo é um novo jeito de educar, que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo, ou pelos sujeitos do campo, seja nos acampamentos ou nos Assentamentos, como espaço de resistência e luta pela terra, em que se reconheça o campo como um espaço de vida. Assim, se faz necessário refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EEMC com os estudantes do EMIEP, que envolvem atividades teóricas e práticas e que perpassam a valorização das vivências e saberes dos camponeses.

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos na escola significa organizar o currículo em termos de situações que exijam respostas práticas dos estudantes; respostas que só saberão dar se conseguirem mesclar o que está proposto nos conteúdos programáticos das disciplinas escolares, impostas pelo sistema dominante, com os anseios da comunidade escolar e com os saberes que os educandos desejam aprender. Essa questão é ressaltada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

[...] 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. 37).

Destacamos, a partir da citação acima, que o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve estar ancorado na temporalidade, nos saberes e na memória coletiva, na valorização da cultura Camponesa. Nesse sentido, uma das lutas dos docentes camponeses da EEMC era a possibilidade de um curso específico para os estudantes do Ensino Médio. No entanto, só no ano de 2012 a SEDUC implementou o Ensino Médio Diversificado-EMD que compreendeu, além da carga horária normal, mais quatro disciplinas voltadas para a cultura e saberes de quem vive no campo, que eram desenvolvidas em horário oposto às disciplinas regulares. O EMD teve aulas ministradas na teoria e na prática das disciplinas de: Economia solidária, Agricultura familiar, Agroecologia e Holericultura orgânica (RIBEIRO, 2014).

O EMIEP, em Agroecologia é um curso integral e de acordo com Oliveira e Kiss (2014, p. 128) “além da ampliação do tempo cronológico dos estudantes na escola, a Educação integral deve ser vista como uma construção em rede, [...] possa garantir aos estudantes a resposta para as mais diversas demandas posta pela vida e pela sociedade”. Nesse sentido esta construção da rede do curso citado, estava sendo construído desde o EMD.

O curso foi implantado desde o ano de 2015, e de acordo com o PPP (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a) tem como objetivo

[...] desenvolver um trabalho educativo que associa a teoria e a prática voltado para a realidade que vivemos, desse modo as Orientações Curriculares (2008, p.162), constitui-se como dimensões centrais do ensino médio integrado a educação profissional, ciência, cultura e trabalho, os quais propiciam questões importantes para nortear o fazer pedagógico na educação profissionalizante (p. 22).

O curso é fruto de luta, não só dos educadores e dos educandos, mas também do Assentamento Roseli Nunes e do MST que, nas reuniões com a SEDUC, levavam a pauta de construção e implantação do curso. Isto porque não basta apenas o direito à educação, mas que

ela seja vinculada aos valores e saberes, à identidade e às ideologias da classe trabalhadora, especificamente dos camponeses. Uma educação que busca o desenvolvimento do estudante, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto socioemocional e formação humana, com parâmetros e currículos voltados para a realidade campesina, ou seja, uma pedagogia voltada para o cotidiano dos educandos camponeses, enfocando conhecimentos científicos articulados ao processo de formação para o trabalho. Nesse sentido, a docente Camponesa C.A.R afirma:

“[...] o curso do EMIEP, foi um sonho de muitos anos atrás, desde quando as famílias estavam organizadas no acampamento, já tinha este sonho de ter um curso técnico integrado à educação voltado para a valorização das práticas e da cultura camponesa, e todos os diretores que passaram por esta escola, ficaram com esta tarefa de construir uma proposta e buscar via SEDUC uma maneira de materializar este sonho. O Ensino Médio Diversificado foi o início disso, pois não foi possível vir naquele momento o curso técnico integrado à Educação, para a escola, pois várias questões legais que impediam, e houve este entrave, mas eles autorizaram colocar duas disciplinas específicas no currículo, até porque era uma escola do campo, isso foi no ano de 2012, mas foi uma conquista importante, que foi fortalecendo para que tivesse o EMIEP” (C.A.R. Entrevista realizada no dia 29 de agosto de 2019).

A fala da Docente Camponesa C.A.R destaca a luta e a conquista do curso EMIEP, que é a materialização de um sonho, tanto dos assentados quanto dos docentes e que esse curso possibilita que os jovens estudem e tenham o conhecimento teórico, mas também tenham essa relação com a terra, com a produção de alimentos agroecológicos e com a cultura e os saberes camponeses. Sendo assim, corroboramos a concepção de Zart (2011, p. 34), quando afirma que:

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

Para um campo vazio não é necessário desencadear esforços para construir processos pedagógicos específicos e nem teorias pedagógicas. No entanto, para que o campo continue vivo faz-se necessário buscar/criar/consolidar estratégias e alternativas específicas que valorizem a economia camponesa e possibilitem condições de trabalho e geração de renda para a permanência das famílias no campo, principalmente em uma sociedade e uma mídia que divinizam a cidade, que não valorizam o campo como espaço de vida, mas sim como espaço do Agronegócio, aliás um agro tóxico, vazio de vida, envenenado e monopolizador.

De qualquer forma, convivemos com esse sistema, e nesse enfrentamento sabemos que se recuarmos seremos mais um na grande massa de pessoas exploradas e subservientes ao

capital. Assim, buscamos nos contrapor a esse sistema com estratégias coletivas, de auto-organização, de resistência, e uma das alternativas para mudar essa realidade é a efetuação de uma educação crítica e transformadora. Nesse sentido, o currículo do EMD e o EMIEP foi pensado no coletivo, com atividades teóricas e práticas, as quais possibilitam o estudo dos conteúdos a partir do desenvolvimento de atividades de visitas aos sítios para conhecer as produções familiares, visitas às associações, cooperativas, convidando pessoas do Assentamento, do MST, da Universidade, da FASE e das Associações para contribuir nas aulas, e em rodas de conversa, debates, seminários e formações contribuir para a compreensão de temas sobre a agroecologia, economia solidária, olericultura orgânica, auto-organização, produção de alimentos, agricultura familiar, plantas medicinais, sementes crioulas, cultivo do solo, época de plantio, caldas bordalesas, socialização acerca do MST, entre outros. Na Figura 6 apresentamos algumas das ações realizadas na escola, que envolvem o conhecimento empírico e o conhecimento prático, com os estudantes.

Figura 6 - Mosaico de fotografias das ações práticas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Madre Cristina (2018) e Ribeiro (2014).

Na fotografia 1, tirada no ano de 2013, podemos visualizar uma assentada militante, animadora²⁸ das sementes crioulas, ao realizar uma roda de conversa na escola com os estudantes do EMD sobre o MST, a luta e os princípios da organização. Na fotografia 2, tirada no ano de 2014, visualizamos os estudantes, a docente camponesa e uma assentada, em uma aula prática, realizada na escola para cultivo de plantas medicinais. Nas fotografias 3 e 4, tiradas no ano de 2018, observamos os cultivos de verduras, legumes, mandiocas, bananeiras, plantas medicinais na horta agroecológica dos estudantes do EMIEP da EEMC, desenvolvidos nas aulas práticas das disciplinas específicas do curso. Nas fotografias 5 e 6, observamos os estudantes no preparo do solo, no cultivo das sementes e preparação das mudas na bandeja para serem replantadas nos canteiros.

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

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

Dessa forma, a escola trabalha em parcerias com os assentados, universidades e entidades, entre as quais a Fase e o CTA, desde o ano de 2012, com as primeiras turmas de EMD, onde falam de suas experiências, seus saberes e da cultura camponesa, em que a comunidade externa também possibilita aos docentes camponeses a troca de saberes.

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

Nesse sentido, a docente camponesa C.A.R afirma:

“Tenho a compreensão que o EMD e o EMIEP dá mais força para as famílias na produção de alimentos agroecológicos, pois os filhos falam para os pais, e

²⁸ São mulheres guardiãs das sementes crioulas, que têm a função de cultivar, reproduzir e distribuir aos demais camponeses.

querem fazer uma horta em casa, e faz com que o jovem não tenha vergonha do trabalho, de ser um agricultor, de ser um Sem Terra, de valorizar o seu trabalho, a terra, o seu espaço e a sua casa, esse curso é muito rico, a visão política e social é ampla” (C.A.R. entrevista realizada no dia 29 de agosto de 2019).

A partir da fala da entrevistada supracitada, constatamos que um curso técnico integrado à educação, voltado para a produção camponesa agroecológica em um assentamento, contribui com esse sentimento de pertença dos jovens ao território, pois eles não passaram pela luta no acampamento. Também não viveram o comodato, e até mesmo o período mais difícil que foi no início do Assentamento, quando não havia estradas, casas, energia. Além disso, nesse período de 22 anos de fortalecimento do Assentamento, muitas pessoas mudaram e outras novas chegaram, e não conhecem a luta, não conhecem o Movimento, e o curso também oferece as atividades que envolvem: as místicas, os relatos de pessoas mais velhas, as intervenções, as visitas que compõem as práticas pedagógicas, as quais têm uma intencionalidade e propiciam a valorização da luta, do trabalho e da identidade camponesa, como destaca o Jovem camponês estudante do EMIEP.

“Ser um estudante do EMIEP, da Escola Madre Cristina para mim é um orgulho, pois nossos pais já passaram por tanto sofrimento, tantas barreiras, para que está escola esteja assim hoje, e no EMIEP, é um curso muito bom, é um curso integrado, com uma carga horária maior que o Ensino Médio normal, que tem práticas voltadas para a agroecologia, onde posso participar de reuniões, das místicas, das formações, além de participar das atividades da escola, nas aulas. A gente aprende tanto nos textos, nas leituras como fazendo o trabalho na horta, aprendemos a cultivar a terra, plantar, e colher e compartilhamos com a escola os produtos dali, que vai para a alimentação não só dos estudantes do EMIEP, na hora do almoço, que ficam o dia todo na escola, mas também para todos os estudantes na Merenda escolar e podemos também fazer a horta em casa, com nossa família” (J. P. C. R. Entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2019).

Na fala do jovem J.P.C.R. percebemos que ele reconhece a luta e valoriza o curso que faz, diz que é participativo e destaca o funcionamento do curso e da utilização da produção no almoço deles que ficam o dia todo na escola, e na merenda escolar dos demais estudantes. Essa vivência da práxis possibilita tanto aos estudantes quanto aos docentes camponeses a aprendizagem da cultura camponesa que valoriza a vida, contrapondo-se ao uso de agrotóxicos e de insumos químicos que adoecem as pessoas e destroem a biodiversidade e a vida.

Um dos pilares do EMIEP em Agroecologia é propiciar aos estudantes uma compreensão do trabalho-educação, da Agroecologia e do Trabalho coletivo a partir da teoria e das vivências e práticas na horta escolar, buscando-se uma educação como formação humana, como um fenômeno social-histórico-cultural. Machado (2010, p. 49) afirma que “pensar na

educação como formação humana é pensar na educação como um processo social”, considerando o ser humano um sujeito histórico, com condições de construir e ressignificar a sua própria vida e o meio em que está inserido.

Caldart (2010, p. 37) afirma que a proposta de Educação do Campo para o Ensino Médio deve permitir “que as contradições que atualmente envolvem o Ensino Médio venham à tona, o que nos permite brechas para algumas transformações importantes, por exemplo, a que se refere à necessária relação entre escola e trabalho”. E mesmo com muitas contradições, as experiências de educação e trabalho, em especial nas escolas do campo ligadas ao MST, vêm acontecendo, e, geralmente, são iniciativas dos próprios trabalhadores que lutam e buscam cursos de formação voltados para sua própria realidade; cursos que vivenciam os pilares advindos da luta pela terra, pela reforma agrária, pela produção agroecológica e coletiva, enfim, pilares relacionados a um projeto histórico de sociedade para além do capital, como destaca a Docente Camponesa I.S.P:

“Esse processo desenvolvido no EMIEP, de trabalho e educação como um norteador para a aprendizagem dos estudantes, também nos faz buscar coisas diferentes, preparar aulas de um outro jeito, mesmo utilizando o livro didático, para dar suporte, trazer a realidade de cada aluno e desenvolver práticas com eles que envolva o cotidiano, a história de vida, a história do território onde vivemos, para que sejam críticos diante do sistema imposto pelo capital e como docente busco atuar sempre com a formação humana, humana mesmo, assim, dentro das questões políticas, sociais e culturais na sociedade à qual eles estão inseridos” (I.S.P. Entrevista realizada no dia 19 de setembro de 2019).

Em relação ao seu trabalho, a Docente Camponesa I.S.P declara que busca desenvolver um planejamento diferenciado, valorizando a realidade dos estudantes, suas histórias de vida e as *questões políticas, sociais e culturais na sociedade à qual eles estão inseridos*. E há, em sua fala, a preocupação com a formação humana dos estudantes, visando uma vida digna, com criticidade, para que tenham autonomia sobre sua vida, que não se deixem iludir pelo sistema capitalista. Sistema este em que o trabalho leva à subsunção do ser humano, que para sobreviver se vale de qualquer estratégia de trabalho, mas que os estudantes compreendam o trabalho como princípio educativo, princípio ontológico. Para Frigotto (2005, p. 60), o trabalho é concebido na perspectiva de

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

técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

O trabalho como princípio educativo está ligado ao processo de socialização e da construção de caráter de um homem novo, sem a exploração do trabalho do outro ser humano (FRIGOTTO, 2012, p. 275). Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) afirmam que “o horizonte da formação é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores”. Ou seja, formação para a vida, que contemple desenvolvimento físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político, tendo “como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31). A partir dessa perspectiva afirma-se o trabalho como princípio educativo, que visa à “apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32), um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção.

Sobre o Ensino Médio Integrado, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44) destacam:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que protagonize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

O EMIEP está respaldado na base legal do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e está embasado na Resolução n°. 169/06-CEE/MT; nas OC's/MT e no Decreto Federal n°. 5.154/2004, que no Art. 4º destaca: “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º, do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n° 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004).

O EMIEP da EEMC está sendo ofertado de forma

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

O curso tem o objetivo de “preparar os sujeitos para as transformações sociais; uma 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” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a, p. 20).

No ano de 2019, o EMIEP contava com duas turmas de Ensino Médio, em um total de 23 estudantes. Destacamos a importância do EMIEP em Agroecologia para o Assentamento, pois fortalece ainda mais o território, que também vivencia as investidas do modelo capitalista – pois o Assentamento é rodeado de grandes fazendas de monocultura soja, cana, teca, pecuária e o uso intensivo de agrotóxicos, contaminando as nascentes de água, e até mesmo os sítios que são vizinhos das fazendas.

Essa luta e resistência contra o capital também é vivenciada na escola, através da mística, de projetos, de semana de imersão contra a Mineração, e até mesmo nas monografias escritas pelos estudantes do EMIEP no final do curso. De acordo com o PPP, a organização do trabalho pedagógico do EMIEP está de acordo com as especificidades e demandas dos estudantes e da comunidade, com as disciplinas específicas no período matutino e as demais no período da tarde, conforme consta no Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola.

No Ensino Médio Integrado e Profissionalizante em Agroecologia EMIEP 1º, 2º, 3º tem disciplinas específicas como Introdução a Agroecologia, Manejo Ecológico de agrossistemas, Agrobiodiversidade em Unidade de Produção Familiar, Uso e Manejo Sustentável do Solo e Agropecuária de Base Ecológica e Produtos Alternativos. A oferta do Curso Ensino Médio Integrado - Técnico Agroecologia - com educação Integrada à educação profissional na Escola Estadual Madre Cristina, justifica-se pela necessidade de profissionais habilitados na área de agroecologia em nosso município, assentamentos e comunidades vizinhas, visto que o crescente avanço tecnológico nas atividades agrícolas constitui um compromisso com a educação básica do campo (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a, p. 20).

A teoria e a prática no EMIEP caminham juntas, com atividades interdisciplinares, em que os docentes camponeses planejam as aulas levando em consideração a realidade dos indivíduos envolvidos, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade, com ênfase na cultura camponesa, compreendida, aqui, como modo de vida; relação com a produção do campo; com uma economia de cooperação; com os cuidados com o meio ambiente; com um processo de uma estrutura social ecológica e sustentável; com a organização da família e do trabalho como fundamentos éticos e relacionais para a constituição ontológica do homem e da mulher do campo.

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

reprodutoras dos valores do capital e da alienação, e a horta agroecológica na escola possibilita a inserção de ações contra-hegemônicas, a interação entre os estudantes e o Assentamento, o trabalho coletivo. Dessa forma, configuram-se como “práticas político/educacional/cultural que favoreçam uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 57), possibilitando uma aprendizagem teórica e prática, sustentada na relação entre educação e trabalho.

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia muscular e nervosa, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações dos seres humanos. Trata-se do valor social do trabalho (PISTRAK, 2000, p. 50).

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

A horta escolar agroecológica fica no pátio da escola, e está diretamente ligada às atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes do EMIEP. No entanto, as outras turmas também participam com atividades como aguar as hortaliças, e todos os docentes camponeses são responsáveis por planejar aulas, sequências didáticas ou projetos que valorizem e levem os estudantes a participar das atividades da horta. Na escola há dois professores agrônomos que lecionam as disciplinas específicas do EMIEP e que orientam as atividades de cultivo, manejo do solo e a plantação e colheita de modo geral.

No EMIEP também se estuda os conceitos de agroecologia, educação ambiental, soberania alimentar e alimentação saudável, sustentabilidade, agroecossistemas e a difusão de técnicas alternativas como adubação verde, utilização de caldas, entre outras. Nesse sentido, Caldart (2017, s/p.), em seu texto intitulado *Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão*, o qual consta no site do MST²⁹, declara:

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

A agroecologia tem emergido como estratégia no processo de formação humana, tendo por base os processos pedagógicos, políticos e produtivos, nas experiências e práticas do

²⁹ Página Oficial do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html>>. Acesso em: 05 Ago. 2018.

Movimento, e é indissociável do debate sobre a geração de outro projeto de sociedade, de desenvolvimento e do papel do campo nesse novo modelo social. Um projeto comprometido com a garantia das condições dignas de vida para os povos do campo, com a preservação da terra, e das gerações futuras, como é destacado no PPP da EEMC.

A agroecologia resgata autonomia dos produtores, destruída pelo agronegócio. É uma proposta transformadora e sua aplicação está associada ao sistema socioeconômico, pois, se é verdade que a tecnologia não modifica o sistema econômico, é igualmente verdade que aplicação dos princípios agroecológicos é incompatível com as grandes monoculturas, com os grandes confinamentos, com a concentração da posse da terra, com a queda da biodiversidade, em síntese, com o sistema vigente (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a, p. 19).

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

A *práxis* é vivenciada pelos estudantes quando desenvolvem as atividades na escola e também em suas casas. Sobre a *práxis*, Marx (1974) descreve:

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

Vivenciar a *práxis* nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar referente à horta escolar é também possibilitar uma aprendizagem para a vida, que contribua para melhorias da qualidade da alimentação, e também para melhorias na condição de trabalho e geração de renda. “No campo, terra e trabalho não se separam; dialeticamente, a terra é para o trabalho e vice versa, tem um sentido humano [...], pois o camponês, quando tem terra, tem trabalho livre” (SOUSA; CONCEIÇÃO, 2010, p. 67). E o que ele vende não é sua força de trabalho, mas o excedente, que é fruto do seu trabalho. O poder do homem de objetivar a si mesmo por intermédio de seu trabalho também é um poder especificamente humano (MÉSZÁROS, 2007). A relação entre educação e trabalho, a partir das atividades desenvolvidas no EMIEP, é uma possibilidade de transformação que “rompe com a lógica do capital no interesse da

sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), que visa ao trabalho coletivo, à produção agroecológica, à preservação do meio ambiente e da vida.

Por outro lado, essa formação e a forma como ela é desenvolvida é algo que vai na contramão do sistema hegemônico, e contra o interesse do capitalismo, e é no meio dessas contradições e das dificuldades do dia-a-dia que o coletivo resistiu durante esses quatro anos, se preocupando, discutindo e propiciando debates e realizando a divisão de trabalhos para a manutenção do curso.

Sobre as dificuldades na infraestrutura, no PPP (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018a, p. 22) lê-se que “necessitamos de um contrato para uma cozinheira e melhoramento na estrutura física para adequarmos em tempo integral, visando um atendimento eficiente buscando mais qualidade e um bom resultado no processo de ensino aprendido”. No entanto, mesmo com todos esses desafios, o coletivo de estudantes e docentes camponeses fez e faz o melhor e luta pela continuidade do curso, pois é a vivência da *práxis* que fortalece a identidade camponesa, e reconhece que somente com uma educação problematizadora e com a geração de trabalho e renda, através do trabalho associado, esses jovens poderão permanecer no campo com condições de vida digna. Porém, na atual conjuntura de 2019, com o advento do neoliberalismo no Brasil, em que vigora o Estado mínimo para os trabalhadores, onde cada dia se tira mais um direito dessa classe, e, em consequência, a influência do neoliberalismo em vários setores, a educação não escapou dessa lógica.

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é mais uma a ser inserida na lógica perversa de nivelar todos com as mesmas medidas, não respeitando as individualidades, os tempos dos diferentes sujeitos, inversamente ao que propõe a Formação Humana, e “se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando à proposta dual do ensino propedêutico *versus* ensino profissional” (RAMOS, HEINSFELD, 2017, p. 18.298). Nesse sentido, a fala da docente camponesa C.A.R. destaca:

“É lamentável que a gente tenha esta perda do curso do EMIEP, a gente sabe que apesar de ser um debate de longa data, da luta para a implantação do curso, mas que na conjuntura atual não favorece e também existe no nosso meio pessoas que não apoiava e no decorrer deste processo houve estas duas visões, pessoas que apoiavam e as que não apoiavam e foi muito duro manter o EMIEP até hoje, na questão dos próprios envolvidos, mas agora é que realmente o Estado barrou, e não vai ter mais, e uma das justificativas deles é que já foram vários anos, e então propomos juntamente com os estudantes outro curso, o de computação, mas justificaram que, para que computação no sítio, e eles vieram com vários entraves, mas acho que a ideia era acabar com os cursos de EMIEP nas escolas, principalmente as escolas do campo,

por causa da reforma do Ensino médio, mas isso ocasionou um desânimo nos jovens, por que realmente eles queriam outro curso e não foi possível e aí a gente sabe que o curso EMIEP em computação também seria viável até porque tem uma cooperativa em andamento, tem a ARPA, então ia ser benéfico para o Assentamento.[...] mas temos que seguir na luta, não é só ser um mero professor, mas entender que a luta continua” (C.A.R. Entrevista realizada no dia 29 de agosto de 2019).

Percebemos, na fala da participante da pesquisa, que a perda do EMIEP, apesar dos conflitos internos e das dificuldades de infraestrutura, é uma preocupação e motivo de desânimo para os estudantes, mas para os docentes camponeses é a continuidade da luta, em que mesmo com a reforma do Ensino Médio, uma das prioridades da educação desenvolvida na EEMC envolve a valorização dos saberes e da cultura camponesa, a relação entre a teoria e a prática, a partir das vivências e da realidade dos estudantes, e a construção coletiva de um currículo que contemple uma educação crítica e transformadora.

O curso, mesmo com limitações e contradições, possibilitava uma educação construída em conjunto com os assentados, buscando os saberes camponeses que vão além dos conhecimentos formais, resignificados na luta social. No entanto, a partir do ano de 2019 não foi possível a continuidade do EMIEP em Agroecologia, o que podemos considerar uma perda para a Escola e para o Assentamento. Nesse sentido, transcreve-se a fala da docente camponesa I. S. P:

“O EMIEP é para nós, a fortalecimento da nossa resistência, da nossa luta, da nossa cultura, mesmo eles não desenvolvendo em casa ou em outro lugar depois que terminam o curso, fica uma sementinha, pois é uma formação, um currículo voltado para o Campo, e eu fiquei muito triste com a perda deste curso na nossa escola, por que para nós enfraquece esta questão do Trabalho e Educação, da agricultura agroecológica e para a produção de alimentos saudáveis, da permanência e da resistência no campo, por que esse curso é um preparação e incentivo para nossos jovens educandos permanecer no campo, desenvolver trabalhos diferentes com as famílias daqui do Assentamento, que é a questão da agroecologia, dos cuidados com a natureza, então para nós é uma perda muito grande e essa conjuntura política/econômica/social aí, o projeto dela não é para fortalecer o campo, e uma das metas deles, tanto do Governo Federal quanto Estadual, é tirar tudo do campo, as pessoas, as escolas para virar novamente agronegócio, e aí eles começam a cortar as políticas públicas, por que para eles a nossa resistência, a nossa permanência aqui no campo não gera lucro, então é uma política de desvalorização do campo, do enfraquecimento. Mas nós estamos aqui por que somos resistência, (lágrimas), somos camponeses, somos MST, e nos identificamos com o campo, com a natureza, com a vida aqui. Mas ao mesmo tempo somos resistência, então perder o EMIEP, não significa recuar, significa unidade, resistência na escola, no Assentamento, no MST, no campo, por que nós enquanto docentes camponeses, militantes, da reforma agrária, da classe trabalhadora, nós não vamos nos calar, e com a nossa disciplina, em coletivo, vamos dar continuidade em uma formação humana e

transformadora, para a valorização da cultura camponesa, da permanência dos nossos jovens educandos no campo e a nossa contribuição com as famílias assentadas” (I.S.P, entrevista realizada em 19 de setembro de 2019).

A fala, a entonação da voz e o posicionamento da Docente Camponesa, com a qual, em vários momentos durante a entrevista — entrevistada e entrevistadora — compartilhamos lágrimas e arrepios, demonstram a força da resistência desse coletivo de Docentes Camponeses, dos estudantes, juntamente com os assentados e o MST; um coletivo que se fortalece na luta, na militância e na formação contínua, em que todos estão juntos no enfrentamento dos diversos conflitos presentes tanto na EEMC quanto no Assentamento.

Desse modo, a partir das falas dos docentes camponeses, das ações realizadas, das observações e análises, afirmamos que os docentes camponeses da EEMC têm esse vínculo muito forte com o Campo, com o território. E esse sentimento de pertença gera o interesse de continuar na escola, de buscar formação, tanto nas Instituições de Educação Superior quanto na formação continuada, com a reflexão-ação, e que a Educação do Campo está implicada no PPP, no Currículo, nos conteúdos e nas aulas tanto na teoria quanto na prática. Destacamos, também que a mística dos docentes camponeses é a de coletividade, de valorização dos saberes e da cultura camponesa, possibilitando uma formação transformadora não só para os estudantes, mas, de diversas formas, também para a realidade do Assentamento, que também é permeada de conflitos, sejam eles internos ou externos. No entanto, na luta e na resistência os estudantes continuam construindo a sua história de fortalecimento do território do Assentamento, da EEMC, da Docência Camponesa, da Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e da auto-organização da Juventude camponesa sobre a qual discorreremos na próxima seção.

5 PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS E OS PROCESSOS DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE CAMPONESA

*“A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos
Se alimentam dos frutos da Terra.
Do que vive, sobrevive, de salário.
Do que não tem casa. Do que só tem o viaduto.
Dos que disputam com os ratos
Os restos das grandes cidades.
Do que é impedido de ir à escola.
Das meninas e meninos de rua.
Das prostitutas.
Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome:
Reforma Agrária.”*

Pedro Tierra

Iniciamos esta seção inserindo versos da poesia “A fala de terra”³⁰, que ressalta a liberdade da Terra, de um povo que vive à margem da sociedade, que amarga o desemprego, as doenças e os restos das grandes cidades, e que nesse sonho da conquista da terra, sonhando a liberdade, decide buscar um novo rumo para sua vida, se inserindo em um Movimento em busca da garantia dos seus direitos e de uma vida mais justa, como destaca a Constituição Federal de 1988, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988 - Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 6º). No entanto, essa lei não retrata a realidade da grande maioria das pessoas que vivem a desumanidade e muitas são tratadas como lixo ou mercadoria.

A condição de desumanidade que muitas pessoas pobres e excluídas enfrentam, sem conseguir viver dignamente, sem acesso à terra, moradia, alimentação, água potável, educação, saúde, sem acesso à cultura e ao lazer é a afirmação de que a lei não está sendo cumprida. Portanto, exigir esse direito não significa ficar esperando que tenhamos garantida uma vida digna, mas significa que essa realidade só será revertida no processo de organização da classe trabalhadora, na própria luta, sendo protagonistas na construção de um projeto de sociedade que rompa com o sistema hegemônico.

³⁰ Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=EARTHSPE688&ng=p&sc=1&th=13&se=0>>. Acesso em: 15 Set. 2018.

Nesta seção buscamos compreender o processo de auto-organização da classe trabalhadora, suas lutas e enfrentamentos para a construção de um projeto de sociedade que possibilite o bem viver. Portanto, a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês é uma alternativa de contraposição a esse sistema capitalista neoliberal que exclui, oprime e que leva muitas pessoas ao processo de desumanização. Desse modo, destacamos os processos formativos e organizativos para a aprendizagem do trabalho coletivo realizado no Assentamento Roseli Nunes com a juventude camponesa, também considerados estratégia de luta e de resistência dos camponeses assentados, que se organizam na defesa da sua cultura, dos seus saberes, do seu território e da vida.

Nesta seção temos o objetivo de apresentar os processos organizativos da classe trabalhadora, mais especificamente da Juventude Camponesa do assentamento citado, que com a contribuição dos Docentes Camponeses, dos formadores, do MST, das entidades, entre as quais a FASE e o CTA, das universidades — UNEMAT (Núcleo Unitrabalho) e a UFMT —, das igrejas católicas (PTA e PJ), que vem sendo protagonista nos diversos espaços e processos de formação no Assentamento, como na horta agroecológica da Escola, na ARPA, grupos sociais em formação e nas FEIRAS, que desenvolvem o Trabalho Associado Camponês.

A organização desta seção compreende três subseções: na primeira destacamos as práticas sociais de auto-organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes, apresentando a processo de Aprendizagem para o Trabalho Associado Camponês que perpassa a compreensão e a vivência da cultura da cooperação, da solidariedade na economia solidária, e também a autogestão e o trabalho coletivo. Em seguida, na segunda, apresentamos as práticas sociais de auto-organização da Juventude Camponesa, e destacamos dois processos: a realização do Projeto Juventude Camponesa, que culminou na organização da FEISOL-Roseli Nunes e a participação da juventude na ARPA.

Também apresentamos os Processos inter-relacionais entre Docentes Camponeses, Formadores e Juventude no desenvolvimento das ações realizadas durante a pesquisa, destacando as possibilidades e os desafios vivenciados nesse processo, e afirmamos que a auto-organização é algo que levaremos, todos, muitos anos para aprender e que requer apoio, acompanhamento e avaliação do que se vai fazendo. Assim, nas próximas subseções, nossa análise mescla a teoria e a empiria a fim de compreender como os participantes da pesquisa implicados nesses processos organizativos percebem e desenvolvem a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês.

5.1 O processo de Aprendizagem para o Trabalho Associado Camponês e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária

Nesta subseção, destacamos como é desenvolvido o processo de aprendizagem e auto-organização dos jovens camponeses para o Trabalho Associado Camponês, e como acontece a cultura do trabalho e da solidariedade na Economia Solidária. Iniciamos discorrendo sobre como surgiram o Trabalho Associado e a Economia Solidária por considerarmos que as experiências e vivências atuais são realizadas a partir da compreensão e do entendimento de outras experiências que foram realizadas, as quais possibilitaram perceber o que pode ser realizado ou refutado nos novos grupos organizados.

Desde a pré-história até o início do século XXI, encontramos diversas formas de associação de pessoas. Isso demonstra que a cooperação tem sido uma constante no ser humano através dos tempos. Os homens vêm trabalhando em conjunto desde os tempos primitivos, na colheita, na caça, na pesca, na habitação e na produção de bens. Na Babilônia, no Egito e na Grécia já existiam formas de cooperação nos campos de trigo e no artesanato, e no século XV, época do descobrimento da América, foram constatadas formas bem definidas de trabalho associado nas civilizações Asteca, Maia e Inca, as quais viviam em regime de verdadeira ajuda mútua (SOARES, 2017).

A história do capitalismo, desde o seu aparecimento, é também a história das lutas de resistência e crítica aos seus valores e práticas, a história do desenvolvimento do capitalismo é também do movimento operário popular. E as organizações de trabalho associado nasceram a partir do movimento dos trabalhadores e estão presentes na sociedade capitalista desde o início do século XIX. No princípio apareceram em forma de cooperativas de trabalhadores, e com o passar dos tempos, além das cooperativas, outras configurações do trabalho associado foram surgindo. Dessa forma, podemos afirmar que há uma tendência estrutural do capitalismo à formação de organizações de trabalho associado (SOARES, 2017).

Problematizamos os processos de formação de trabalhadores associados, levando em conta o movimento social por uma economia popular solidária (TIRIBA, 2008) e podemos dizer que esse Movimento se originou na Primeira Revolução Industrial, como reação dos artesãos expulsos dos mercados pelo advento da máquina a vapor. Na passagem do Século XVIII ao Século XIX, na Grã-Bretanha surgiram as primeiras Uniões de Ofícios (*Trade Unions*) e as primeiras cooperativas. Com a fundação da cooperativa de consumo dos Pioneiros Equitativos de Rochdale (1844), o cooperativismo de consumo se consolidou em grandes empreendimentos e se espalhou pela Europa e depois pelos demais continentes.

O surgimento da Economia Solidária no Brasil parece ser réplica da grande crise do início da década de 1980, quando empresas de variados portes abriram concordata ou decretaram falência. Formaram-se, então, algumas cooperativas importantes, entre as quais a indústria *Wallig* de fogões, em Porto Alegre, RS, a Cooperminas (explorava mina de carvão falida em Criciúma – Santa Catarina) e as cooperativas que operavam as fábricas da antiga Tecelagem Parahyba de cobertores em Recife, PE, e em São José dos Campos, SP, sob a égide da Economia Solidária (SOARES, 2017).

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

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

A Economia Solidária pode ser considerada a ação capaz de gerar novas oportunidades de inserção social por meio do trabalho associado, desde que revestida de alguns valores que a legitimem: democratização da gestão do trabalho, ajuda mútua, responsabilidade, equidade e solidariedade, distribuição equitativa da renda obtida e fortalecimento do desenvolvimento local de forma autossustentável (SOARES, 2017).

Há períodos sócio-históricos do capitalismo, em que o trabalho associado diminui, e em outros se torna mais forte e politicamente desafiador, o que ocorre especialmente quando há crises econômicas e sérios conflitos sociais (SOARES, 2017). Para Singer (2002, p. 144), “a Economia Solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras, consumidoras e etc, uma *vida melhor*”. Segundo o mesmo autor, as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na organização econômica do Brasil estão desencadeando um forte processo de expansão de novas formas de organização do trabalho e da produção. Os processos resultantes da globalização da economia têm proporcionado diversas mudanças no mundo do trabalho. Dentre essas mudanças, estão a flexibilização das relações de emprego, a elevação dos níveis de desemprego e a exclusão de considerável parcela de trabalhadores.

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

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

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

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

Mance (1999, p. 178), corroborando o que diz o autor supracitado, afirma que o conceito vai além e agrega a noção não apenas de geração de postos de trabalho, mas também uma colaboração solidária que visa à construção de sociedades pós-capitalistas, em que se garanta o bem-viver³¹:

[...] ao considerarmos a colaboração solidária como um trabalho e consumo compartilhados cujo vínculo recíproco entre as pessoas advém, primeiramente, de um sentido moral de corresponsabilidade pelo bem-viver de todos e de cada um em particular, buscando ampliar-se o máximo possível o exercício concreto da liberdade pessoal e pública, introduzimos no cerne desta definição o exercício humano da liberdade [...].

³¹ Para entender lo que implica el Buen Vivir, que no puede ser simplistamente asociado al “bienestar occidental”, hay que empezar por recuperar la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas[...]. Este reconocimiento, de plano, no significa negar la posibilidad para propiciar la modernización de la sociedad, particularmente con la incorporación en la lógica del Buen Vivir de muchos y valiosos avances tecnológicos. Tampoco se pueden marginar valiosos aportes del pensamiento de la humanidad, que están en sintonía con la construcción de un mundo armónico como se deriva de la filosofía del Buen Vivir. Por eso mismo, una de las tareas fundamentales recae en el diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedade (ACOSTA, 2010, p. 11).

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

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

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

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

Partimos do pressuposto de que a socioeconomia solidária, associada à economia camponesa, envolve riqueza e diversidade consideráveis, possibilita experiências de cooperação, de solidariedade, de uma forma de organização social, política, econômica, e cultural vinculada à terra, à produção de alimentos saudáveis, à agroecologia, à soberania alimentar, diferente da propagada pelo sistema capitalista. Na socioeconomia solidária o camponês convive e está interligado com a terra e com o território, como afirma a formadora S. C., que é camponesa, associada da ARPA e que participou da *Roda de Conversa: Diálogos sobre a Vivência no Campo*, realizada no dia 13 de julho de 2019:

“*Nós somos parte da terra, viemos dela e a ela vamos voltar, e enquanto estamos aqui temos que cuidar, o nosso trabalho e nossa vida com a terra*”

tem que gerar vida, pois não é só o uso da terra, o dinheiro que vem dela que basta, e os nossos filhos como ficarão se destruímos a terra?” (S. C – Roda de Conversa – Julho de 2019)

Apreendemos que a preocupação expressa na fala da formadora tem um posicionamento que leva a uma relação diferente com a terra, com o trabalho camponês que contraria os princípios do capitalismo, que busca uma maneira de viver com dignidade e cuidando da terra não só para esta geração, mas também para as gerações futuras. Nesse sentido, a formadora S. C., que, além de fazer parte da ARPA, participou do Projeto Juventude Camponesa e participa da FEISOL tanto no Roseli Nunes quanto em Cáceres, e do Projeto Tempo é Mel, no grupo dos Jovens Apicultores e das Mulheres Abelhas Rainhas destaca:

“[...] o nosso trabalho na agricultura busca preservar a terra com vida, não usamos agrotóxicos, vivemos os princípios da Agroecologia e trabalhamos em coletivo, assim como aprendi e gosto de repassar, seja para os meus filhos ou para os jovens, que está maneira de produzir vale a pena, que a gente vive melhor, com saúde, com alimentos saudáveis, com um trabalho digno e cuida da terra para os que ainda vão nascer, e ainda levando estes alimentos para as outras pessoas, que compram da gente”. (S.C. Roda de Conversa, 13/07/2019).

Podemos inferir, a partir dessa afirmação e da observação do trabalho da formadora na Horta Agroecológica, que essa forma de trabalho supera os valores e as práticas capitalistas, valoriza a vida, o bem viver, o trabalho coletivo e preservação da terra, e busca a construção de uma sociedade diferente. Sob esse aspecto, Zart (2011, p. 39) afirma:

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

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

O Dicionário de Educação no Campo (2012) nos diz que o termo *produção associada e autogestão*

[...] remete a relações econômico-sociais e culturais nas quais trabalhadores e trabalhadoras têm a propriedade e/ou a posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. [...]. No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, criado por aqueles que lutam pelo direito à terra em que trabalham, o objetivo é a realização de um interesse de classe (TIRIBA; FISCHER, 2012, p. 614-615).

Assim, ressaltamos que o Trabalho Associado Camponês é um modo de produção permeado por saberes camponeses, no modo de cultivo das sementes crioulas, na preparação do solo, no cultivo de diversidades de alimentos, na colheita, no consumo e na comercialização. Nesse sentido, essa forma de trabalho reporta-se a uma realidade em que os trabalhadores associam-se, seja no trabalho no campo nos mutirões ou no uso de ferramentas ou maquinários, para realizar o trabalho de forma autônoma, suprimindo, portanto, os aspectos mais acentuados da exploração e da subordinação capitalista do trabalho e tem uma grande relevância econômica, política e social.

Como demonstração da importância e reconhecimento do trabalho camponês, frente ao sistema econômico do país, pesquisas revelam que 70% dos alimentos produzidos vêm da agricultura camponesa, que alcança altos índices de produção nas culturas selecionadas para a pesquisa, conforme se constata no texto Censo Agropecuário (BRASIL, 2009) na publicação dos resultados:

[...] a participação da agricultura familiar em algumas culturas selecionadas: produzia 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão (sendo 77% do feijão-preto, 84% do feijão-fradinho, caupi, de corda ou macáçar e 54% do feijão-de-cor), 46% do milho, 38% do café (parcela constituída por 55% do tipo robusta ou conilon e 34% do arábica), 34% do arroz, 58% do leite (composta por 58% do leite de vaca e 67% do leite de cabra), possuía 59% do plantel de suínos, 50% do de aves, 30% dos bovinos, e produzia 21% do trigo [...] (p. 26).

Destacamos que nesse processo de reconhecimento não basta somente mostrar a quantidade da produção por meio do Censo Agropecuário, mas perpassa a implantação e a implementação de políticas públicas que possibilitam incentivos e políticas diferenciadas para que o camponês tenha condições de investir na sua produção, melhore as condições de trabalho e amplie a produtividade. Uma dessas políticas públicas é a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que possibilita ao camponês organizar sua produção e comercializar o excedente, como é destacado no Art. 14:

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2009b, p. 02).

A referida lei determina que, no mínimo, 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura. No entanto, as dificuldades de acesso ao crédito para organizar a produção ainda são muito grandes, com muitas restrições, e nem todos os camponeses conseguem acessá-lo, nesse sentido destaca a formadora S. C.

“No início, quando começamos a plantar a horta, foi aos poucos, um canteiro pequeno, bastante diversidade, e fomos aumentando os canteiros aos poucos, a gente não tinha dinheiro para comprar as coisas para fazer a irrigação, e é muito difícil acessar crédito no banco, tem muita burocracia, e então este ano conseguimos um Kit, que foi doado pela prefeitura de Mirassol D’Oeste, e então aumentamos mais ainda a nossa horta” (S. C. Entrevista realizada no dia 07 de outubro de 2019).

A valorização do trabalho camponês também evita e/ou diminui o êxodo rural, pois se uma família tem condições de sobrevivência no campo, dificilmente este camponês irá para os centros urbanos ou suas periferias, e mesmo enfrentando algumas adversidades, eles resistem e permanecem no campo, cultivando produtos alimentícios.

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

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

dos consumidores quanto dos produtores.

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

“A gente fica pensando nesta forma de trabalho, será que dá certo mesmo? No grupo dos Jovens Apicultores que eu participo é bom, a gente aprende junto, dá risada, se alegra, trabalha junto, quando a gente ia recolher as colmeias era muito legal, mas já vieram muita gente falar que isto não vai dar em nada e, às vezes, a gente também fica desanimado. No grupo eram 11(onze), agora estamos em quatro, mas estamos meio parados, mas tem uns falando que vai voltar quando for para coletar o mel pra nós vender, eu quero que eles voltem para que a gente tenha a segunda etapa do curso, que é aprender a coletar o mel, e como embalar para vender” (J. P. C. R. Entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2019).

Podemos destacar na fala do jovem, que o Trabalho Associado Camponês é um processo de ensino/aprendizagem, que inicialmente provoca alguns questionamentos e dúvidas sobre sua efetivação, seja pela família, pelos vizinhos ou pelo grupo. No entanto, é uma participação e aprendizagem livre, que articula o debate, a troca de conhecimentos, experiências e saberes acerca do trabalho coletivo, da auto-organização, da autogestão e da economia solidária, e só permanece quem realmente quer, quem se desafia nessa mudança, pois é um “novo modo de produção da existência humana” e que “contém os germes de uma cultura do trabalho de novo tipo” (TIRIBA, 2007, p. 87). Nesse sentido, Sguarezi (2011, p. 107) diz que esse processo

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

Assim, podemos considerar, a partir do autor supracitado, que a aprendizagem para o desenvolvimento do Trabalho Associado contribui para a mudança de percepção dos atores envolvidos. E nesse processo de transformação, eles compreendem o trabalho coletivo, a auto-organização, a autogestão e a Economia Solidária enquanto agentes de mudança social, processo que tem o objetivo de resgatar a dignidade dos trabalhadores que vêm sendo

explorados pelo capitalismo, e traz o estímulo de lutar por seus direitos, pelo resgate de sua dignidade, produzindo esperança.

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

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

Destacamos que, atualmente, há algumas dificuldades no que tange ao tratamento contábil dos empreendimentos. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de aprofundar esse tema, pois a contabilidade pode e deve ser utilizada nos Empreendimentos de Economia Solidária - EES como ferramenta de auxílio e suporte, fornecendo informações de cunho fiscal, econômico, financeiro e social, que sejam úteis nos processos de autogestão.

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, a agricultura camponesa é um importante setor econômico e social no Brasil. É dos pequenos agricultores, os quais trabalham com suas famílias, e que, muitas vezes, foram excluídos e marginalizados pela sociedade em função do capitalismo, que surgem grupos sociais organizados ou empreendimentos solidários que superam essa divisão social do trabalho e que, com resistência e dedicação, ampliam suas produções e, com isso, é possível uma vida melhor no campo.

Consideramos que o trabalho associado camponês é um fenômeno que merece ser analisado frente aos processos econômicos, políticos e sociais que reconfiguram o mundo do trabalho. Refletimos sobre o sentido do trabalho e a sua relação com a educação, entendendo-o como essência de todo seu processo histórico. E isso pode ser contextualizado na fala da docente Camponesa C.G.R:

“No ano de 2012, foi o primeiro ano que trabalhamos acerca da Economia Solidária na Escola Madre Cristina. Eu vinha de uma trajetória de filha de assentados [...]. Assim colocar a Economia Solidária, como disciplina na escola foi contagiante, uma das metodologias foi como trabalhar essa nova economia e muitos dos estudantes nunca tinham ouvido falar em Economia Solidária. Uma das formas, foi trabalhar o coletivo, o grupo em sala e a produção como fazer essa cooperação. Neste sentido, no final do ano letivo, tivemos a presença de pesquisador sobre Economia Solidária, o professor Laudemir Zart, bem como, visitas a campo, documentários, incentivos teóricos diversos para a formação desse grupo. [...] Mesmo assim, esse novo era praticado pelos estudantes, desde o acampamento com as práticas diárias de cooperação e traziam isso com eles nas suas falas e ações. Esse trabalho foi como semente plantada na escola, temos frutos em diversos espaços da comunidade hoje. Neste caso, o trabalho da escola do docente compromissado faz toda a diferença no futuro-presente”. (C.G.R. entrevista realizada em 08 de agosto de 2019).

Trazer esse processo de trabalho e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária como teoria e disciplina nas escolas do campo vem ao encontro das demandas de um Assentamento para o fortalecimento da produção e da comercialização voltadas para esse campo, princípio fortalecido com Zart e Vailant (2015, p. 9-10):

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

Um dos desafios atuais nas escolas do campo ligadas ao MST é compreender como essas dimensões que afirmam a auto-organização e a autogestão da campesinia que passam pela valorização da vida no campo pode ser incluída no currículo, de forma que atendam às necessidades e aos interesses tanto do sistema formal de ensino quanto da realidade dos camponeses, nesse sentido Caldart afirma que se faz necessário o:

[...] respeito à necessidade - política e pedagógica - de pensarmos as matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos. (CALDART, 2001, s/p).

Outrossim, o coletivo de educação, tem a clareza que a educação nos moldes como vem sendo implantada, especialmente pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, não possibilita uma educação que “contribua na formação dos Sem Terra capacitando seus membros para uma intervenção mais qualificada na realização das lutas sociais, organização dos assentamentos e do próprio MST e construção de um projeto de sociedade socialista” (ARAUJO, 2011, p. 90), neste sentido, os docentes buscam estratégias que possibilite a organização de práticas educativas enquanto instrumento de formação e capacitação necessária para avançar na produção e qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não

pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nesse sentido, destacamos que “para o Movimento, há uma estreita relação entre a análise da realidade, o papel da escola, os seus objetivos, os princípios filosóficos e pedagógicos, o conteúdo e a ‘forma’ escolar. Isto é, entre o direcionamento dado à formação escolar e o trabalho educativo realizado” (PALUDO; MACHADO, 2013, p. 77, - grifo das autoras), assim a EEMC possibilita aos estudantes práticas pedagógicas que interligam “a aprendizagem do conhecimento científico e a construção de valores, como a solidariedade, compreensão, determinação e cooperativismo, gerando conhecimento e relações comprometidas com a própria realidade” (SOARES; SENRA, 2019, p. 23), possibilitando a emancipação humana.

Também vivenciam as matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento que, de acordo com os autores supracitados, possibilitam “a ação-reflexão-ação e desafia a pensar em práticas pedagógicas que contemplem os valores aprendidos na luta” (SOARES; SENRA; 2019, p. 20). Com base no Caderno de Educação nº 9 (MST, 1999), os autores destacam as matrizes pedagógicas e como são vivenciadas na EEMC, demonstradas, aqui, no Quadro 9.

Quadro 9 - Matrizes Pedagógicas

Matrizes Pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos da EEMC		
Primeira matriz	Pedagogia da luta social	Através das mobilizações, ocupações, seminários, imersões, debates, caminhadas, da participação dos/as educadores/as em reuniões da direção do MST, nas prefeituras e na coordenação do assentamento, em místicas em memória dos que tomaram na luta, em sala de aula com leituras reflexivas e de indignação diante das injustiças, e em projetos como a Feira de economia solidária e agroecologia - FEISOL que acontece no barracão e com a juventude e as mulheres camponesas fortalecendo a autonomia, a esperança e a permanência no lote.
Segunda matriz	Pedagogia da organização coletiva	Através do trabalho coletivo, com a divisão de tarefas. O coletivo de educadores/as é organizado da seguinte forma: setor político pedagógico, setor da saúde, setor da infraestrutura (higiene em geral, embelezamento, limpeza e acompanhamento à cozinha), setor da mística (eventos em geral, ornamentação e animação), setor da secretaria (manter a secretaria ativa e organizada, organizar armários, sala dos professores e biblioteca). Em cada sala tem um/a educando/a que foi eleito democraticamente para ser o/a coordenador/a, este/a educando/a tem que trabalhar no coletivo, juntamente com o educador/a em prol do respeito, da disciplina, da organização dos trabalhos, buscando e dialogando com os colegas e professores sobre a melhoria do ensino-aprendizagem, e também com a participação dos/as educadores/as em associações e cooperativas.
Terceira matriz	Pedagogia da terra	Através de conteúdos que valorizam a importância da terra para o ser humano e principalmente para o/a camponês/a, e com projetos que levem o/a educando/a a vivenciar as práticas agrícolas e o trabalho na terra, como o cultivo da horta agroecológica, com o curso do EMIEP em agroecologia, e com as visitas aos sítios dos/as assentados/as para conhecer as produções.
Quarta matriz	Pedagogia do trabalho e da	Através da prática do trabalho coletivo na horta agroecológica, em que os produtos são ofertados na merenda escolar com alimentos saudáveis,

	produção	produzidos pelos/as educadores/as e educandos/as na escola ou pelos/as camponeses/as do assentamento e também nos mutirões de limpeza na escola, pois o trabalho gera a produção e muda a qualidade de vida.
Quinta matriz	Pedagogia da Cultura	Através dos gestos, da religiosidade, das festas dos santos, das rezas, festa da família, com apresentação do artesanato, das poesias, das palavras de ordem, do punho cerrado, do hino, seja no assentamento ou em sala de aula, onde é respeitado o jeito de viver, de produzir e de ser dos Sem Terra e também nas noites culturais realizadas no barracão comunitário com a apresentação das místicas, com os símbolos como a bandeira, as ferramentas de trabalho, a música e a dança.
Sexta matriz	Pedagogia da Escolha	Através de tomadas de decisões coletivas em que se respeita a individualidade de cada sujeito, especialmente em reuniões coletivas, se respeitando, por exemplo, quando um/a educador/a ou educando/a não quer ser um Sem Terra ou não quer participar das místicas ou outras atividades do MST.
Sétima matriz	Pedagogia da História	Através do cultivo da memória, especialmente nas turmas da EJA, convidando pessoas mais velhas para falarem de suas vivências para os mais novos, das místicas levando os Sem Terrinhas a conhecerem o passado, cultivando a memória coletiva, compreendendo o Movimento e construindo uma identidade na busca de dias melhores.
Oitava matriz	Pedagogia da alternância	Através do processo de formação dos/as educadores/as em cursos de graduação e pós-graduação, onde se vivencia o tempo escola e o tempo comunidade.

Fonte: Soares & Senra (2019, p. 21).

Nesse contexto, podemos considerar que o processo de aprendizagem para o Trabalho Associado Camponês, tanto na EEMC quanto no Assentamento, perpassa a vivência das matrizes pedagógicas evidenciadas no Quadro 9. Além disso, a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária é um processo construído, paulatinamente, comprometido com o coletivo. Assim, na próxima subseção discorreremos sobre as práticas sociais de auto-organização vivenciadas pela Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes.

5.2 Práticas Sociais de auto-organização da Juventude Camponesa

Assim, é necessário compreender quem são esses jovens camponeses, falar sobre Juventude Camponesa e discutir os principais desafios e perspectivas que vêm enfrentando e protagonizando. Se faz relevante, então, falar sobre suas características, sobre sua condição de vida, suas vivências e percepções. De modo geral, os jovens são vibrantes, alegres, utópicos e têm muita vontade de viver seus sonhos, superar seus medos e padrões sociais formais, e em busca da realização de seus anseios têm uma forma de viver o hoje com alegria, abraçando a vida e buscando novas experiências.

Os papéis sociais dos jovens dentro dos arranjos familiares são, por sua vez, estabelecidos de acordo com as condições de vida, valores culturais e expectativas dos grupos socioeconômicos aos quais pertencem. O padrão cultural dominante é tratar a juventude como uma etapa de transição para a vida adulta, cujos comportamentos esperados seriam os de estar

na escola, ter uma inserção inicial instável no mercado de trabalho e, em seguida, buscar uma inserção mais estável, constituindo, por fim, sua própria família (SOARES, 2017).

Nessa busca de novas experiências, os jovens estão deixando de ser vistos como receptores de ações e passam a ser encarados como protagonistas das mesmas, e, muitas vezes, enfrentam desafios e embates dentro do próprio lar, no seio de sua família, mas principalmente na sociedade que, muitas vezes, molda e rotula os jovens com estereótipos e com descrédito; forçam comportamentos que são regidos pelos adultos, pela moda, pela mídia e pela família. A juventude, assim, é vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos de autoestima e/ou de personalidade, como afirma Carrano (2007, p. 3-4):

[...] no que pese a maior abertura para os jovens na mídia, de modo geral, contudo, percebe-se que os meios de comunicação ainda navegam em ondas de senso comum e tendem a padronizar as imagens sobre a juventude. [...] e o “jovem” ainda é predominantemente identificado como alguém pertencente a determinadas classes sociais dominantes cultural e economicamente.

Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos, culturais e socialmente diferentes e desiguais. Assim, o conceito de juventude não pode remeter “[...] a qualquer homogeneização, mas, ao contrário, à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem” (DAYRELL, 1999, p. 03). Conforme Pais (1993, p. 36),

[...] não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias.

As diferentes experiências adquiridas em suas relações cotidianas como cultura, escolarização, família, trabalho, território determinam a sua identidade juvenil e direcionam suas escolhas, seu modo de compreender a vida e de tomar decisões que irão determinar sua vivência adulta e suas relações sociais. Nos últimos anos, especificamente a partir dos anos 1990 e início do século XXI vem ocorrendo um grande impulso no debate sobre a juventude, gerando conceitos e interpretando suas relações sociais e suas vivências cotidianas. Sobre isso, Castro (2012, p. 257) argumenta:

No final do século XX e neste início do século XXI, vem ocorrendo um grande impulso no debate sobre a juventude. Entretanto, muitos trabalhos tratam a juventude como categoria autoevidente ou autoexplicativa, como se a concepção de juventude fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições

metodológicas. Essa concepção de juventude é retomada, nos anos 1990, tanto pelo campo acadêmico quanto pelas políticas sociais. Muitas dessas construções carregam um olhar em que a juventude é passível de uma definição universalizante, tais como definições da categoria com base em elementos físico/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; definições substancializadas/ adjetivadas da categoria; e definições que associam juventude e jovem a determinados problemas sociológicos e/ou a agentes privilegiados de transformação social.

Ao se refletir sobre esse tema, percebemos que esse conceito de juventude não é uma categoria autoevidente ou autoexplicativa, não é uma concepção consensual relativa à idade ou a comportamentos, com definições metodológicas e que tanto no campo acadêmico quanto nas políticas sociais não existe uma definição universalizante para juventude.

Alguns passos foram dados, no Brasil, em relação às demandas juvenis pelo Governo Federal, com ações e políticas públicas voltadas para a juventude. A Política Nacional da Juventude - PNJ, criada em 2005, permitiu avançar, em quase uma década, com progressos importantes, como o aumento do número de jovens no ensino superior, a retirada de milhões deles das condições de miséria e pobreza, e a criação de mecanismos de participação social, a exemplo dos Conselhos e Conferências Nacionais.

Nesse mesmo período, a juventude foi inserida na Constituição Federal por meio da Emenda nº 65/2010, e avançou na institucionalização da PNJ com a criação de órgãos e conselhos específicos nos estados e municípios, além de colocar na pauta do Congresso Nacional os marcos legais, com a discussão do Estatuto e do Plano Nacional de Juventude.

A PNJ estabelece o recorte etário de 15 a 29 anos para os jovens brasileiros. Camarano, Mello e Kanso (2009) observaram, em suas pesquisas, alguns aspectos que caracterizam os jovens brasileiros entre o período de 1982 a 2007:

Neste mesmo período, confirmam-se cinco tendências já observadas em estudos anteriores: aumento da escolarização para ambos os sexos; redução da proporção de jovens do sexo masculino que apenas participavam do mercado de trabalho; aumento da proporção de jovens que combinavam as duas atividades _trabalho e escola; aumento na proporção de jovens do sexo masculino que não estudavam nem participavam das atividades econômicas, ou seja, não trabalhavam e não procuravam trabalho; e uma expressiva redução entre as mulheres nesta categoria em prol de uma maior participação nas atividades econômicas. Os dados sugerem, também, inserções diferenciadas entre homens e mulheres jovens (p. 78).

Em 2013, foi sancionada a lei que instituiu o Estatuto da Juventude que definiu os princípios e as diretrizes para o fortalecimento e a organização das políticas de juventude, em âmbito federal, estadual e municipal. A lei também estabelece acesso a direitos básicos — justiça, educação, saúde, lazer, transporte público, esporte, liberdade de expressão e trabalho, nesse sentido destaca a jovem A. M. S. M.

“[...] o trabalho para o jovem dentro dos assentamentos da reforma agrária é complicado, por isso que é importante vir políticas públicas para o campo direcionada aos jovens, porque existe falta de oportunidade aqui dentro, questão de emprego, questão de entretenimento, os jovens precisam ter um momento de lazer, de diversão” (Entrevista realizada em 7 de outubro de 2019).

Falar em políticas públicas de juventude significa considerar os jovens como sujeitos de direitos, dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas. De modo geral, a juventude não encontra espaço nos momentos de discussão das políticas públicas, mas vem demonstrando determinação em assegurar seus direitos e ocupar um lugar de destaque no processo de desenvolvimento do país, principalmente na atualidade em que esse contexto de lutas aflora com maior amplitude, principalmente na defesa da educação pública, como ressaltam Dayrell e Carrano (2002):

Dentro do quadro global de desigualdades sociais os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonegados em ampla escala no Brasil (p. 04).

Há muito a fazer para quebrar barreiras, pois, na prática, existem muitas dificuldades de acesso às políticas públicas para a juventude do campo, tanto na perspectiva de produção sustentável, de acesso à terra, agroecologia e condições de produção e de Educação do Campo, com direitos sociais, tempo livre e novas sociabilidades, quanto em relação à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, mobilidade, às tecnologias da informação e comunicação.

Zoia e Peripolli (2016, p. 255) destacam que “o acesso à terra tem se colocado como condição indispensável para os que buscam se reproduzirem enquanto camponeses” e para os jovens que querem continuar no campo, este é dos fatores essenciais. Zoia e Peripolli (2016, p. 255) afirmam ainda, “estamos falando de um bem voltado à produção de toda forma de vida, de outras vivências e convivências (terra de trabalho) para além daquelas impostas pelo projeto do capital”, e ao falarmos sobre Juventude Camponesa “estamos definindo quem são aqueles e aquelas que têm vínculos com a terra, com o campo e vem sendo associado para designar filhos/as de camponeses que ainda não se emanciparam com idade de 15 a 29 anos” (SOARES, 2017, p. 6), recorte etário utilizado pelo poder público e por organismos internacionais. Nesse sentido, Castro (2012, p. 439) define:

Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude, como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder.

Também são utilizados outros termos: *juventude rural*, *jovem rural*, *jovem camponês*, *jovem do campo*. Neste estudo, definimos juventude como *Juventude Camponesa* ou *jovens camponeses* por compreendermos que o termo *rural* apresenta um significado pejorativo, atrasado, incapaz, e com falta de perspectiva, e *campo* significa ressignificação, mudança, autonomia, valorização da cultura e dos saberes, esperança, cidadania e desenvolvimento.

Os jovens camponeses são seres humanos que amam, sofrem, se divertem, reagem e pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.

[...] juventude é uma construção sócio-histórica porque, nos diversos textos e nos trabalhos de campo, nos deparamos com diferentes realidades de jovens, lidando com seus dilemas, pensando e agindo conforme o meio em que estão inseridos. E, ainda, percebemos que as/os jovens se expressam de diferentes formas em diferentes períodos, seja nas relações que estabelecem, seja nas formas de se vestir, seja pelas músicas, nos jeitos de falar e na tomada de posições e posturas na sociedade. A juventude torna-se juventude também por sua própria representação nas condições a que está submetida. Ou seja, o tornar-se jovem acontece a partir das especificidades de cada jovem ou grupo de jovens na relação com outros sujeitos (SILVA, 2006, p. 76).

Torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta por sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los.

Muitas vezes, a juventude camponesa é tratada como uma categoria invisível. No entanto, nos últimos anos vem se constituindo como um objeto no campo acadêmico, e é percebida na sociedade brasileira como uma categoria social, mas ainda pouco identificada como uma categoria política. Sobre juventude Camponesa, Soares (2017, p. 26), afirma que

[...] os/as jovens camponeses/as estão cada vez mais tomando novos rumos, vivenciando novos modos de ser, de expressar e se relacionar, experienciando novas experiências e percepções de espaço e de tempo, marcadas por novas relações, pelas tecnologias e vínculos virtuais e por novos modos de inserção na sociedade, e estes fatores apresentam um impacto direto nas instituições tradicionais como a família, a escola, a igreja e o Estado.

O jovem não é identificado simplesmente pela faixa etária, mas antes se configura como sujeito histórico que deve ser entendido a partir da realidade social e cultural na qual está inserido. A Juventude Camponesa, evidenciada neste estudo, é composta por filhos de Assentados. A maioria deles nasceu dentro de um assentamento, passou por muitas situações de luta pela terra, pela moradia, pela educação, por saúde, por estradas e por sua condição juvenil, como destaca a Jovem A. M. S. M.:

“Eu nasci no Assentamento, e sempre participei com minha mãe, das lutas, das marchas e gosto de participar, aqui na escola, sempre participo da mística, e penso que nós jovens temos que ter essa identidade. Eu participei de um intercâmbio na Alemanha e foi muito bom, conheci muitos jovens diferentes, outras realidades, outras culturas e valorizar o nosso Assentamento, a nossa escola e a nossa vida aqui” (Entrevista realizada em 7 de outubro de 2019).

A partir da fala da jovem podemos inferir que sua participação e envolvimento no Assentamento, na escola e na militância, é um fator que contribui na formação de sua identidade e na valorização do território onde vive.

Destacamos que a Juventude Camponesa do Assentamento é composta por sujeitos que se auto-organizam e modificam o território camponês. No entanto, muitas vezes, esse jovem é marcado pela migração para a cidade, por falta de organização, trabalho e renda, e deixa seus pais, sua vida no campo e vai em busca de trabalho na cidade. Além disso, o agronegócio que cerca o território revela um cenário de contradições que afeta diretamente a condição de vida dos Camponeses.

Os Jovens Camponeses do Assentamento são sujeitos políticos que se envolvem e estão presentes na construção e defesa do seu território, das águas, da agroecologia e ao se constituírem como grupo social, ao se afirmarem na luta, seja na participação no Movimento Sem Terra, em eventos, manifestações públicas, se fazendo visíveis para os assentados e para a sociedade, também resistem para permanecer no campo e se auto-organizam para o trabalho coletivo.

A Juventude Camponesa é uma categoria social e política permeada por conflitos e contradições dentro do contexto da sociedade. Muitas vezes, no campo, o jovem não é visto como um trabalhador, mas como um ajudante. No final do mês, quando entra a renda da família, o Jovem não tem parte alguma e não consegue dinheiro nem para sair com os amigos. É a partir dessa ótica que percebemos o desinteresse do jovem em continuar no campo, ou com suas famílias. E para que a juventude permaneça no campo, com condições de vida digna, com educação, trabalho, esporte, lazer, faz-se necessária a auto-organização na produção para que esse jovem tenha uma renda e se mantenha financeiramente sem depender dos pais.

“Um exemplo disso que eu acho importante, e tem exemplos desse aqui no Assentamento, em que a família discutiu a importância dos pais dividir o próprio agroecossistema, o lote deles para os filhos, para que construíssem juntos, e está dando certo. Pode ser um espaço mínimo, uma horta, criar algum animal, mas que gere a possibilidade do jovem pensar assim, ‘se eu fizer alguma coisa aqui eu vou ganhar algum dinheiro aqui também’,

porque senão ele sempre é um ‘pedinte’ para o pai ou para a mãe. Sabe é diferente de você construir junto, pode até pedir para o pai no início para comprar umas coisas para a horta ou outra coisa, então essa é a coisa de valorizar e dar a possibilidade dele também gerar uma coisa que ele pense que não é só o pai ou a mãe que vai desenvolver”. (L. W. entrevista realizada em 13 de setembro de 2019).

Diante desse contexto, foram desenvolvidas algumas práticas sociais de auto-organização da Juventude Camponesa, no período de 2015 a 2020³², e destacamos dois processos de formação que aconteceram no Assentamento: o Projeto Juventude Camponesa, que culminou na organização da FEISOL - Roseli Nunes, realizado em parceria com o Núcleo Unitrabalho; a organização da juventude na ARPA, no Projeto Tempo é Mel tanto no grupo dos Jovens Apicultores quanto das Mulheres Abelhas Rainhas, realizado em Parceria com a FASE, e o Projeto dos viveiros realizado em Parceria com o CTA, os quais destacamos nas seções.

5.2.1 Projeto Juventude Camponesa e a Feira de Economia Solidária e Agroecologia – FEISOL/Roseli Nunes

O projeto de extensão Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-Tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes – Mirassol do Oeste – MT, aprovado pelo Núcleo Unemat-Unitrabalho, na Chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPQ nº 19/2014 - Fortalecimento da Juventude Rural, também denominado Projeto da Juventude Camponesa, foi desenvolvido em parceria com a EEMC e a ARPA e teve como objetivo:

Construir e analisar o processo de formação e de organização camponesa na/da escola da educação do campo na constituição e no fortalecimento da organização e da autonomia econômica, cultural, social e política, na perspectiva da agroecologia, da economia solidária e das tecnologias sociais com a juventude camponesa na Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol do Oeste (PROJETO JUVENTUDE CAMPONESA, 2014, p. 04).

Participaram do Projeto 50 jovens assentados, 30 deles já tinham concluído o Ensino Médio e 20 ainda estavam estudando. Esses jovens recebiam a bolsa via PRONERA, cuja ajuda de custo lhes possibilitava estudar e desenvolver as ações durante o curso. De acordo com Cruz (2018), a burocracia foi uma das dificuldades encontradas para iniciar o projeto. Os jovens deviam preencher seu currículo na plataforma *lattes* — apresentar documentos

³² 2020 – pois as ações de pesquisa foram realizadas até o presente ano.

peçoais, e-mail, currículo *lattes* e ter uma conta corrente no Banco do Brasil — e muitos não tinham toda a documentação necessária e nem conta em banco e esse processo demorou um pouco.

Outro fator foi a falta de *internet* no assentamento, pois, “era preciso construir o e-mail e o currículo *lattes* de cada jovem, mas a maioria dos jovens não possui *internet* em casa, e na escola a rede de conexão não comporta uma quantidade maior de computadores, ficando o acesso restrito à Secretaria” (CRUZ, 2018, p. 89). E outro fator foi que no final de dois anos o projeto foi prorrogado por mais cinco meses. No entanto, a prorrogação aconteceu, as atividades foram realizadas conforme planejado, mas não houve pagamento das bolsas vinculadas ao projeto — para a juventude, o coordenador e os técnicos do Núcleo Unemat-Unitrabalho. Cruz (2018) considera que esse último fator burocrático foi desencadeado pela configuração do cenário político, com a consolidação do Golpe de Estado (2016) implementado no Brasil.

Cruz (2018), que também foi técnica do Núcleo durante os dois anos e meio, destaca que, no curso, foi utilizada uma metodologia diferenciada, que priorizou a construção coletiva, com princípios educativos pautados em uma formação humanizadora, solidária, democrática.

As ações foram desenvolvidas com intuito de proporcionar à juventude camponesa a oportunidade de participar de um projeto que desenvolve ações de pesquisa e extensão e realiza a produção de conhecimento científico integrado aos saberes camponeses, favorecendo, assim, o aprofundamento da práxis científica desenvolvida na interação entre tempo escola e tempo comunidade. E, desta forma, proporcionar aos jovens do campo conhecer novas concepções sociais, e interpretar o ambiente em que vivem, e, ainda, participar das atividades de técnicas agroecológicas e de associativismo na ARPA no sentido de ampliar significativamente o processo de aprendizagem (CRUZ, 2018, p. 88).

Essas ações foram desencadeadas em atividades teóricas e práticas, fundamentadas na reflexão sobre os temas relacionados à juventude camponesa, incorporando as temáticas do trabalho, da educação, da organização socioeconômica, da economia solidária, da agroecologia e da educação do campo. O objetivo era apoiar os projetos de capacitação profissional e extensão tecnológica e inovadora de jovens de 15 a 29 anos, estudantes de nível médio e pós-médio, que visassem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária, da agricultura familiar e comunidades tradicionais, e proporcionar a construção de uma sociedade que valorizasse o bem viver dos sujeitos do campo.

Durante a execução do Projeto, os jovens foram estimulados a compreender e

desenvolver o trabalho associado. No início, ninguém compreendia direito esse termo e, após estudos, discussões e planejamento participativo, foram delineadas alternativas para desenvolver o trabalho associado. Os desafios encontrados pela juventude camponesa foram muitos, e a partir da auto-organização foi planejada a produção e a comercialização de verduras e hortaliças, possibilitando a geração de trabalho e renda e a melhoria na qualidade de vida da maioria dos jovens participantes do projeto. Em relação ao exposto, Zart (2004) destaca:

[...] a classe trabalhadora, organizada e em movimento, representa o sujeito coletivo de invenção de configurações sociais que superam o privatismo e a exclusão social. Esta perspectiva, no entanto, não poderá ser compreendida a partir de visões políticas e filosóficas ingênuas, que obscurantizam os fenômenos psicossociológicos da alienação, das ideologias dominantes das classes dominantes, que estão impregnadas nas representações e nas atitudes das classes dominadas. Como Marx já explicitou, é-nos necessário a evidenciação dos fenômenos sócio-históricos que fundamentam os processos sociais e que alicerçam as formações sociais de todos os tempos históricos. A razão crítica terá a capacidade de dialetizar os processos se houver a clarificação dos mecanismos de dominação e, por outro, os meios e os princípios de libertação, que somente poderá ocorrer em espaços sociais abertos, dialógicos, portanto políticos, e afirmativamente públicos (p. 174).

Construir com os jovens — organizados e em movimento, e que, muitas vezes, vivenciaram situações de exclusão social por parte das ideologias dominantes — um processo social, numa perspectiva crítica, em um espaço social aberto, dialógico, político e público que possibilita a formação para o trabalho, geração de renda e uma vida melhor no seu território, fomentada por uma política pública, é fruto de muita luta e resistência da classe trabalhadora.

No entanto, constatamos que devido a inúmeras dificuldades e conflitos, ou outras prioridades, alguns jovens não conseguiram dar continuidade às ações desenvolvidas no projeto, mas, de maneira geral, a maioria dos jovens, mesmo não desenvolvendo o trabalho associado camponês, continua morando no campo, alguns estudando nas universidades, outros trabalhando individualmente, sobretudo realizando trabalhos e atividades que não se coadunam com as concepções e a competitividade pregada pelo capitalismo.

Destacamos que a realização do Projeto culminou na organização da Feira de Economia Solidária e Agroecologia – FEISOL/Roseli Nunes, que foi pensada e estruturada a partir do planejamento participativo, e é uma alternativa vivenciada por grupos sociais organizados de trabalho associado camponês, como a Juventude Camponesa e as Mulheres Camponesas. Essa feira é como se fosse uma continuidade da FEISOL que vem sendo desenvolvida no pátio da UNEMAT, todas as quintas-feiras a partir das 18h, quando os agricultores levam produtos agroecológicos para serem vendidos.

Na FEISOL/UNEMAT, a Juventude Camponesa também participava, levando seus

produtos, mas a logística e o transporte foram fatores que desanimaram muitos deles, embora ainda haja uma jovem que continua perseverante e vai participar da feira e vender seus produtos:

“Minha vida mudou muito depois que participei do Projeto Juventude Camponesa, meus pais sempre foram associados na ARPA, mas eu nunca tinha me interessado, até que iniciamos a produção coletiva durante o curso, mas muitos desanimaram, e eu comecei a plantar a horta com minha família no lote do meu pai, e comecei a comercializar na FEISOL/UNEMAT, e foi muito bom, meu esposo e meus filhos começaram a produzir comigo e sempre digo, tenho orgulho do que produzo e de oferecer um alimento de qualidade para as pessoas que compram, hoje além de vender na FEISOL, vendemos aqui no Assentamento para os vizinhos, minha filha colhe e entrega e o dinheiro é dela, também entregamos para alimentação escolar, para o quartel em Cáceres e para alguns comércios em Cáceres” (S. C. Entrevista realizada no dia 07 de outubro de 2019).

Em sua fala, S. C. revela a importância do Projeto na vida dela e da família, e também as mudanças que aconteceram a partir da auto-organização da produção e comercialização. E diante das dificuldades de logística para ir a Cáceres, distante, aproximadamente, 70 quilômetros do Assentamento, surgiu a FEISOL no Assentamento Roseli Nunes, e todos que quisessem poderiam participar dela livremente. Assim, a partir do planejamento participativo foi discutido o nome da feira, a organização, o estatuto, etc, e no dia 07 de abril de 2017 a feira iniciou suas atividades no barracão Che Guevara. Durante o dia, aconteceu o Seminário de Economia Solidária e Agroecologia, e a partir das 15h houve a abertura da FEISOL/Roseli Nunes, com produtos agroecológicos, produzidos pelos jovens. Também participou da feira o grupo social Mulheres Camponesas que estavam em processo de auto-organização para o trabalho associado.

Nas rodas de conversa realizadas durante as ações da pesquisa, as jovens que participam da FEISOL - que acontece semanalmente, às sextas-feiras, no barracão, elas destacaram questões em relação ao processo de criação da Feira:

“[...] foi algo que a maioria queria e se sentiram muito animadas, que durante as formações eles estudaram sobre as formas de produção e comercialização e a feira, aqui no assentamento é uma forma de fortalecer ainda mais a juventude para que continuem no campo. Que a adesão é livre desde que esteja em consonância como estatuto, que a produção tem que ser agroecológica” (Anotações do caderno de campo, 13 de Julho de 2019).

Atualmente, algumas jovens estão participando da FEISOL - Roseli Nunes, e comercializam os produtos de suas roças e hortas: banana, mandioca, jiló, pepino, abóbora, entre outros. Constatamos que essa experiência da feira é um desafio, mas propõe novas

perspectivas para os jovens camponeses, voltadas para a melhoria da condição de vida no campo, valorizando a agroecologia e os saberes camponeses.

Discutir esses desafios e conflitos em uma perspectiva crítica e com propostas de superação não é algo simples. Muitas vezes, as pessoas preferem se afastar ao invés de assumir e encarar esses problemas para resolvê-los. Na fala da S.C percebemos alguns desafios e conflitos internos que acontecem na FEISOL - Roseli Nunes:

“Muitas vezes uma fala ou faz coisas que não está no estatuto, como levar produtos industrializados, cheios de química, e se a gente fala acha ruim, fica de cara feia e nem conversa com a gente, ou chega antes do horário, ou quer fazer do espaço conquistado para a feira, um ponto de venda de lanche para as crianças da escola e vai todo dia, isso desmotiva a gente, e a feira aqui está precisando ser reformulada, com espaço para o Lazer e com a participação das famílias” (S. C. Entrevista realizada no dia 07 de outubro de 2019).

Nesse sentido, discutir sobre essas situações e problemáticas envolve discutir o campo, com propostas de geração de coletividade que não se coadunam com a competitividade pregada pelo capitalismo, mas contemplam concepções e valores que norteiam a vivência da cooperação e da valorização dos saberes dos demais participantes, pois dependemos uns dos outros para vivermos bem.

Enfim, mesmo com muitos desafios a serem discutidos e tenham sido feitos alguns encaminhamentos para a continuidade das ações propostas e vivenciadas a partir do Projeto Juventude Camponesa, esse projeto pode ser considerado o germe de uma cultura do trabalho associado, pois ele é uma referência para os jovens do Assentamento, docentes camponeses e trabalhadores, em que a articulação entre *práxis* educativa e a *práxis* produtiva geraram outras experiências como a FEISOL - Roseli Nunes: o grupo social organizado das Mulheres Camponesas, o Projeto Tempo é mel –com os jovens da ARPA — destacado a seguir — e todas essas experiências motivam muitas famílias a repensar sua produção, levando em consideração a agroecologia e novas formas de auto-organização do trabalho em seu lote.

5.2.2 A participação da Juventude Camponesa na Associação Regional dos Produtores Agroecológicos - ARPA

A participação da juventude na ARPA ainda é bem tímida, e vem acontecendo aos poucos, com a auto-organização, o trabalho coletivo, a busca por formações e a compreensão de si mesmos enquanto jovens, os quais buscam apreender a produção agroecológica e visa

uma transformação social e ambiental, na geração de trabalho e renda. As práticas sociais vivenciadas por eles, entre as quais o projeto Tempo é Mel, e a plantação e cultivo de mudas em um viveiro de plantas frutíferas, embelezamento da sede da ARPA, pode ser considerada uma iniciativa importante para a participação destes jovens na ARPA, assim iniciamos explicando sobre a ARPA.

A Associação Regional dos Produtores Agroecológicos - ARPA, criada no ano de 2003, no Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste, Mato Grosso, tornou-se um instrumento de organização das famílias envolvidas direta e indiretamente na associação. A Associação tem como princípio organizar a produção, beneficiamento e comercialização de alimentos agroecológicos das famílias assentadas, principalmente para a subsistência delas próprias, vendendo o excedente a preço justo.

A agroecologia representa, ao mesmo tempo, um conjunto de princípios e de práticas de produção que tem o cuidado com o meio ambiente, com os ecossistemas, e tem as culturas humanas como fundamento de toda a organização do campo. E nesse processo de incentivo e de organização da produção surgiu a ARPA, inicialmente com sete famílias, chegando a contar com mais de 180 filiados. Atualmente, 68 famílias são associadas, sendo 43 do Assentamento Roseli Nunes, 12 do Assentamento Florestan Fernandes (Município de Quatro Marcos) e 13 do Assentamento São Saturnino (município de Curvelândia). Com princípios e objetivos claros, os sócios que não cumprem as orientações são afastados, mas ao mudarem suas práticas são reintegrados.

A ARPA, desde 2010, vem comercializando por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e fez parceria com a CONAB para entregar sua produção de alimentos, principalmente hortaliças, milho, mandioca, batata, banana-da-terra e feijão à Escola Estadual Madre Cristina. Também conta com o apoio da FASE, que tem se apresentado na região Sudoeste do Mato Grosso como parceira dos movimentos sociais na luta pela terra e na defesa dos territórios. Há 20 anos a FASE vem apoiando processos organizativos e produtivos no Assentamento Roseli Nunes, favorecendo intercâmbios de experiências, estimulando a troca de sementes crioulas, implementando Projetos Demonstrativos Agroecológicos - PDAs, e viveiros de mudas, estimulando processos de auto-organização e autonomia financeira das mulheres e assessorando projetos de comercialização.

A ARPA tem como princípio organizar a produção, beneficiamento e comercialização de alimentos agroecológicos das famílias assentadas, principalmente para a subsistência das famílias, vendendo o excedente a preço justo, como ressalta Araújo, (2015):

[...] a ARPA - Associação Regional de Produtores/as Agroecológicos, foi criada com a finalidade de fortalecer a luta camponesa da região sudoeste de Mato Grosso, bem como organizar formas coletivas para compra de insumos, produção e comercialização dos produtos. A ARPA foi fundada em 2003, é uma entidade civil sem fins lucrativos, de personalidade jurídica e que tem no seu quadro de filiados as próprias famílias que estão inseridas nos grupos de produção (p. 49).

Percebemos que o número de famílias associadas à ARPA vem diminuindo a cada ano, pois aqueles associados que não seguem os princípios não podem continuar sendo sócios, e os atuais estão buscando alternativas para que a juventude conheça, participe das formações e se motive a vivenciar os princípios, e fazer parte ativa com produção e comercialização de produtos agroecológicos.

Nesse sentido, a juventude foi incentivada e desafiada a organizar um grupo para gerar alternativas de produção e comercialização dos produtos, reunindo-se na sede da ARPA para as formações, participação em reuniões e outros afazeres. A partir da participação da juventude também se pensa na continuidade da ARPA, com esperança no futuro, para que continue a resistir na luta por um trabalho associado, por soberania alimentar, por coletividade, por alimentos agroecológicos. Na figura, a seguir, ilustramos com um mosaico de fotografias algumas atividades da ARPA, com participação de adultos e jovens:

Figura 7 - Mosaico de fotografias de atividades desenvolvidas na ARPA



Fonte: Acervo fotográfico de uma jovem camponesa S. C., 2018, acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

A Figura 6 é composta por seis fotografias numeradas no sentido horário. As fotografias 1, 2 e 3 ilustram as produções nas Hortas Agroecológicas da jovem e formadora S.C. e sócia da ARPA. A fotografia 4 foi tirada em uma reunião durante o Projeto Tempo é Mel, com a participação dos Jovens Apicultores e das Mulheres Abelhas Rainhas, realizada no barracão do Beira Rio- sede da ARPA. A fotografia 5 ilustra os jovens na Feira Municipal de Cáceres – MT. A fotografia 6 ilustra a reunião do Coletivo de Resistência, realizada na sede da ARPA no dia 13 de setembro de 2019. Essas fotografias mostram e reforçam a formação e a contínua permanência dos jovens no campo, na luta por geração de trabalho, renda e qualidade de vida. Essa qualidade de vida no campo vem sendo discutida desde a consolidação do Assentamento.

Por meio da escola e dos cursos que nela são ofertados busca-se a contraposição a alguns estereótipos de que o campo é lugar atrasado, e para justificar as diversidades existentes passa a ser uma forma de resistência. Para o fortalecimento do território do Assentamento Roseli Nunes, a Escola Estadual Madre Cristina, através de seu coletivo, propõe metodologias diversificadas para esses sujeitos, já mencionadas na seção 3 desta dissertação.

A permanência da Juventude Camponesa no campo é um grande desafio, e é urgente e necessário desconstruir a ideia de que o jovem tem que procurar emprego na cidade, ou tem que ir para a cidade para estudar e ser feliz. Esse é um processo que tem que ser construído com os pais, como destaca o Formador L.W.

“Um dos problemas desse projeto que visa chamar mais a juventude para se autoproclamar importante no rural, e a gente tem refletido também, é que nós precisamos conversar com os pais da juventude aqui, alguns pais ainda dizem assim, ‘eu não quero que o meu filho ou minha filha passe pela penosidade [dificuldade] que eu passei aqui a vida inteira, por isso eu quero que ele estude’, não é que a gente vai negar isso, a gente acha importante isso, mas não é só isso, porque senão ele está vendendo só as dificuldades do rural, dizendo que se ele estudar vai ser só maravilha, não é assim também, então tem que ter um meio termo, ele tem que valorizar e dizer ‘meu filho tem que fazer isto aqui que eu sempre fiz, isto é importante porque até hoje a gente viveu disso, agora é importante que você estude também, para fazer uma outra conexão, um outro link, estar com um pé lá e outro cá” (L. W. entrevista realizada 13 de setembro de 2019).

Estudar para sair do campo é uma afirmação que tem que ser dizimada. O campo também precisa de pessoas formadas, preparadas e que possibilitem melhores condições de trabalho e com o uso de tecnologias. No entanto, apesar de várias pesquisas que vêm sendo

realizadas e a luta dos movimentos sociais camponeses para que o jovem possa viver dignamente no campo, com direitos e espaços de convivência, de estudo, de lazer e de trabalho adequado, ainda constatamos que falta muito para garantir que ele permaneça no campo. Nesse sentido, o docente Camponês J.R.L.S disse: “[...] no Assentamento buscamos contrapor esta afirmação promovendo e incentivando a formação de grupos sociais organizados como espaço de formação, estudo, afirmação da identidade e práticas pedagógicas que valorizam o trabalho no campo”. (Entrevista realizada dia 03 de outubro de 2019). E para viabilizar essa possibilidade, surgiu o Grupo dos Jovens Apicultores.

O Grupo dos Jovens Apicultores nasceu a partir do chamamento de uma jovem que participou do Projeto Juventude Camponesa e que sentiu o desejo de repassar o que havia aprendido no curso para outros jovens, convidando-os a participar do projeto. Inicialmente, compareceram somente os filhos dos associados da ARPA, mas, logo depois, jovens que não tinham nenhum vínculo com a associação também se prontificaram a participar e a conhecer as propostas de trabalho coletivo que estavam sendo desenvolvidas.

A partir do processo de formação do Grupo foi contatada a FASE para que fosse parceira e assim foi desenvolvido o Projeto Tempo é Mel, com momentos de estudo e momentos de aulas práticas. O grupo de Jovens Apicultores iniciou em janeiro de 2018, com o objetivo de reunir a juventude e discutir propostas e projetos para a juventude, para que participassem não a partir da ótica das famílias que já participavam, mas com a visão deles, da juventude. Com a forte concepção de Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68), realizam reuniões de trabalho mensais, como pode ser observado na fotografia 1 que compõe a Figura 8, a seguir, formada por uma mosaico de seis fotografias que ilustram as atividades de trabalho associados e foram numeradas no sentido horário:

Figura 8 - Mosaico de fotografias do grupo Jovens Apicultores da ARPA



Fonte: Acervo pessoal da formadora S. C.e do Jovem camponês J. P. C. 2018

Na formação, inicialmente os jovens tiveram aulas teóricas e, em seguida, aulas práticas para a construção das caixas para as colmeias (fotografia 2 e 3 – Figura 8), coleta das colmeias, recolocaram as abelhas nas caixas (fotografia 4 – Figura 8) e realizaram visitas às áreas com florestas preservadas para colocar as caixas das colmeias (fotografia 5 – Figura 8).

Durante o curso, foram estruturadas as etapas da formação e o processo continua em manutenção. Os jovens aguardam o período da colheita do mel, como destaca o jovem camponês J. P. C. R.:

“Tivemos a primeira parte, onde foram desenvolvidas as oficinas, agora estamos aguardando ansiosos, enquanto as abelhas trabalham e produzem o mel, depois vai ter outra etapa, onde vamos colher o mel e comercializar. Mas enquanto isso temos as reuniões mensais e participamos dos eventos da ARPA” (J. P. C. R. Entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2019).

Na fala do jovem percebemos que é importante esse acompanhamento ao grupo, que se reúne, realiza os debates, propõe intercâmbios com outros lugares que já produzem o mel, e possibilita a sua continuidade, pensando nas próximas ações e planejando o futuro. Além do

Projeto Tempo é Mel há o Projeto dos Viveiros que também tem a participação dos Jovens Apicultores.

O projeto dos viveiros em parceria com o CTA - MT teve início em janeiro de 2018, quando iniciou a plantação de sementes e foi realizado um levantamento da área disponível para o cultivo das plantas que seriam necessárias para cultivar o viveiro e a quantidade. (Fotografia 6 – Figura 8). A proposta dos viveiros, nesse grupo de jovens, é a construção coletiva de um espaço que viabilize diversas atividades de educação ambiental campesina, voltada para a prática, produção, transformação, humanização, experimentação, socialização e convivência, como destaca a formadora S. C.:

“O viveiro é um pequeno espaço, onde ocorrem grandes aprendizagens sobre temas relacionados à dimensão ambiental, como, alimentação saudável, uso correto da água, agroecologia, trabalho coletivo e, sendo os jovens multiplicadores de conhecimentos e práticas para seus lares. No desenvolvimento do projeto, os jovens atuam com responsabilidade e compromisso, pois se ficar um dia sem aguar as sementes, elas não nascem. Os jovens desenvolvem atividades que possibilitam o a relação com a terra e o cuidado com o meio ambiente, é um verdadeiro laboratório ao ar livre para as oficinas”. (S. C. Entrevista realizada no dia 07 de outubro de 2019).

Diante dessa constatação da formadora entrevistada podemos afirmar que os jovens pesquisam e debatem mais sobre as plantas, sobre o processo de germinar as sementes, ou como cuidar delas, em busca de novas aprendizagens que envolvem aprender a lidar com o solo, com as plantas sem agredir a natureza, sem o uso de insumos ou de agrotóxicos. As oficinas abrangem tanto a parte prática quanto a teórica, e os jovens aprendem sobre agroecologia, trabalho associado, Economia Solidária, Agricultura Camponesa, Educação do Campo, alimentação saudável e a soberania alimentar, entre outras.

Podemos inferir que a realização dessas atividades viabiliza a expressão, a espontaneidade, o conhecimento das potencialidades e das limitações do desenvolvimento em diversos aspectos (emocional, social, intelectual e físico). São ações que fortalecem o grupo e propiciam a geração de trabalho e renda por meio do trabalho coletivo, e não compõem a competitividade pregada pelo capitalismo.

De acordo com a fala dos jovens e formadores na roda de conversa realizada no dia 13 de julho de 2019, o grupo social organizado, Jovens Apicultores, tem como propósito

“[...] estimular o contato com a terra e a produção de mudas nos viveiros e a plantação de árvores frutíferas, com o propósito de no futuro fazer polpas naturais das frutas destas árvores, contribuir para a formação de hábitos alimentares mais saudáveis; Incentivar o processo de construção e manutenção de colmeias com técnicas de produção e acompanhamento das

colmeias; proporcionar o trabalho e interação em equipe; estimular a valorização pessoal e social através do trabalho, estimular o envolvimento dos jovens com suas famílias nas hortas familiares; participar das formações; Incentivar a participação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em eventos, manifestações públicas; Resgatar junto à comunidade o hábito de produção de alimentos agroecológicos” (Anotações do Caderno de campo da pesquisa).

Ressaltamos que esses propósitos são vivenciados pelos jovens que se organizam e buscam vivenciá-los também em suas famílias, trabalhando e observando os pais, que são sócios da ARPA, nas produções familiares e nas práticas realizadas por eles nas produções agroecológicas. Nesse processo, a juventude se auto-organiza em busca de formação em cursos e na troca de conhecimento com os mais velhos, assim se motiva para a produção de alimentos agroecológicos e a comercialização nas feiras da região. E aqueles que não vivenciam a produção agroecológica nas famílias passam a ser multiplicadores, pois, mediante reflexão, diálogo e participação nos projetos também levam esses diálogos e experiências aos pais.

O viveiro e a produção do mel têm como foco principal integrar os jovens e possibilitar sua inserção efetiva na ARPA, despertando valores agroecológicos e construindo uma proposta de trabalho coletivo, exigindo uma reflexão-ação por parte dos jovens, de sua família e dos assentados. Podemos inferir, a partir das rodas de conversa, das entrevistas e da observação, que nesses projetos desenvolvidos com a juventude — produção do mel e viveiro — os jovens participaram com muito interesse, pois é algo novo para eles. Essa novidade é um estímulo oportuno para que eles compreendam que são os novos sujeitos na ARPA que se mobilizam para as formações e atividades de produção; para um processo educativo articulado e compromissado com o meio ambiente e a agroecologia, vivenciando a lógica que privilegia o diálogo, a mudança na forma de pensar e a transformação da sua própria realidade.

Diante dessas práticas sociais realizadas com os jovens, as quais compreendem a aprendizagem do trabalho associado camponês, destacamos que este vem se tornando uma alternativa de inclusão social e de manutenção da juventude e suas famílias no campo. Também proporciona a geração de estratégias de reprodução possíveis de se perpetuarem, permitindo às famílias condições de bem viver no campo, de modo que os recursos sociais, econômicos e ambientais sejam utilizados também na perspectiva de sua preservação, como meio de garantia para as gerações futuras.

5.3 Processos inter-relacionais entre Docentes Camponeses, Formadores e Juventude no desenvolvimento das ações

O processo inter-relacional entre os docentes camponeses, os formadores e a Juventude do Assentamento aconteceu no desenvolvimento das ações durante a pesquisa, e ocorreu de maneira muito positiva, com muitos desafios, mas com uma boa participação dos jovens, dos docentes camponeses e dos formadores. Assim, a partir dos diálogos, acordos, planejamentos, encontros e reuniões organizamos momentos de estudo, debates, rodas de conversa, celebrações, noite cultural, e entretenimento que propiciaram, além das relações entre esses atores, a participação dos camponeses e de pessoas representantes das entidades, universidades e igrejas.

Durante as ações, também tivemos momentos de reflexão sobre a realidade camponesa, diante da conjuntura atual, com o esvaziamento das políticas públicas e a perda de direitos, e a construção de estratégias de organização para o fortalecimento do território, dos grupos sociais já constituídos no Assentamento, entre eles os da juventude, da agroecologia e da Educação do Campo. Também tivemos momentos místicos, que transcenderam o nosso planejamento, por exemplo, o I EJC e o Dia do Rio Bugre, dos quais saímos com o coração alegre e cheio de esperança.

A partir das ações realizadas podemos afirmar que a busca por formação e a organização para o Trabalho Associado Camponês são sementes férteis que possibilitam uma mudança estrutural. São mudanças sensíveis, pequenas e que demandam tempo, que precisam ser internalizadas, experienciadas para que se tornem condição concreta para a transformação da realidade. Sabemos que a aprendizagem para o trabalho associado, para a auto-organização e a autogestão não é simples e nem pode ser romantizada, pois não é algo natural, necessita de um período de formação e requer um longo tempo para sua concretização. Para Semeraro (2004, p. 272), a aprendizagem “é fruto de um gigantesco esforço de construção conjunta que exige ousadia, imaginação, ruptura e a criação de uma *práxis* político-pedagógica que transforme radicalmente a realidade”, pois diante da perversa lógica do mercado capitalista, que é excludente e meritocrática, a pedagogia associada contribui não apenas para questionar esse modelo de produção, mas também para cultivar uma cultura de trabalho que contrarie a lógica do capital.

Para Caldart (2001, s/p.), “quem olha para as ações do MST vê se transformarem em lutadores seres humanos que o capitalismo já imaginava ter excluído definitivamente”, e um dos desafios que se coloca é exatamente o de repensar ações que assumam esses dilemas

sociais; uma formação pensada ou proposta por esses “novos sujeitos sociais que vêm sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitaram a exclusão como um dado inevitável” (CALDART, 2001, s/p.). E a mesma autora complementa:

Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos (CALDART, 2001, s/ p.).

Nesse sentido, as ações foram pensadas visando o fortalecimento de um tripé: formação/mobilização/auto-organização, em que os envolvidos falavam da sua história de vida e de suas percepções sobre a vivência no campo, seu trabalho e das relações com os grupos sociais organizados. No início houve pouca participação, o que foi angustiante e frustrante por alguns momentos, especialmente após as reuniões realizadas no dia 20 de fevereiro de 2019, com a juventude do Assentamento e no dia 06 de junho de 2019, com os docentes Camponeses. No entanto, não desistimos, reorganizamos e replanejamos juntos, com diálogo e acordos, e assim foi acontecendo o envolvimento e a implicação dos atores com as ações. Na Figura 8 constam algumas fotografias dessas ações.

Figura 9 - Mosaico de fotografias das ações desenvolvidas durante a pesquisa-ação



Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora, 2019.

A Figura 8 é composta por seis fotografias numeradas no sentido horário. A fotografia 1 ilustra a Igreja Santa Luzia, onde aconteceram algumas ações. A fotografia 2 foi

tirada no dia da reunião de Planejamento e Organização do I EJC, realizada no dia 02/05/2019. A fotografia 4 foi tirada no dia do I EJC. As fotografias 5 e 6 foram tiradas na semana vocacional, realizada na EEMC no dia 14/08/2019. Elas mostram e reforçam a presença não só dos jovens nas ações, mas também dos Docentes Camponeses, dos formadores, dos assentados e demais parceiros.

Um desses encontros, pensado e planejado em coletivo foi o I EJC, para o qual buscamos parcerias com o Núcleo Unitrabalho, com a EEMC, ARPA, e as igrejas para que fosse possível a realização desse Encontro. E a partir dos diálogos no Núcleo Unitrabalho foi estruturado o projeto para o “I Encontro da Juventude Camponesa da Diocese São Luiz de Cáceres: espiritualidade e caminhos organizacionais para a vida solidária”, realizada durante os dias 08 e 09 de junho de 2019, no Barracão Che Guevara e na Igreja Santa Luzia, como foi destacado na apresentação do Projeto de Evento de Extensão institucionalizado na UNEMAT:

O processo de formação e capacitação irá mobilizar a Juventude Camponesa na Diocese São Luiz de Cáceres para promover a compreensão dos chamados do Papa Francisco para a juventude e para a solidariedade e a sustentabilidade (*Ladauto Si*). É um encontro de animação da espiritualidade com a pessoa de Jesus que chamou aos pobres para a auto-organização e a sua libertação. Tem como perspectiva provocar a fé e a esperança para a organização da pastoral da terra nas paróquias e nas comunidades. O encontro será realizado no Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol do Oeste com a juventude deste território (Projeto do I EJC. p. 04, 2019).

A Comunidade Santa Luzia é parte da paróquia São Paulo, da Diocese de São Luiz de Cáceres, da Igreja Católica Apostólica Romana, é a igreja central do Assentamento, onde aconteceram a celebração eucarística e as refeições. As atividades que envolveram palestra, mística e noite cultural foram realizadas no Barracão Che Guevara. A Saudação do Alvorecer Camponesa foi realizada no portal de entrada do Assentamento, um lugar construído em coletivo pela comunidade e o café da manhã foi servido no barracão da Igreja Santos Reis, com a presença das famílias vizinhas daquela igreja. Foram dois dias de evento, e a programação consta no Quadro 10.

Quadro 10 - Programação do I EJC

Dia 08 de junho de 2019	Dia 09 de junho de 2019
12h – Almoço 13h30min – Celebração da Santa Missa 14h30min - Mística de abertura: danças, poesias Celebração dos Mártires da Terra. 18h30min- Jantar 20h30min – Noite Cultural 23h - Silêncio para descansar	7h – Saudação de alvorecer camponesa. 7h45min – Café da manhã 8h15min O Chamado do Papa Francisco para a Juventude. 10h30min – Compromissos da Juventude. 11h – Celebração Eucarística 12h – Almoço e bênçãos de envio

Fonte: Projeto I EJC, 2018.

Esses momentos da programação e a participação tanto dos jovens quanto dos demais participantes foram bem intensos. Destacamos, nesse processo, o comprometimento dos jovens em todas as etapas de preparação, organização, execução e limpeza final, como destaca o jovem J.P.C.R. no dia em que fizemos a reunião para a avaliação do Encontro:

“O encontro foi muito gostoso, teve bastante gente, eu conheci pessoas novas, foi bastante trabalho, mas valeu a pena, o que mais gostei foi da noite cultural, estava bem animada, no começo estava meio com vergonha, mas depois passou, foi um encontro que incluiu todo mundo, desde as crianças até os idosos, todos participaram da dinâmica inicial, depois da quadrilha e depois do desfile, acho que a forma como foi conduzida foi bem legal. Espero que no ano que vem tenha novamente” (Reunião realizada no dia 22 de Junho de 2019).

Participaram desse Encontro pessoas de todas as idades, que se envolveram, trabalharam em coletivo, construíram estratégias, doaram alimentos, dançaram, desfilaram, rezaram, conversaram, deram risadas, abraços e se empenharam para que o evento acontecesse. Podemos inferir que no Assentamento os jovens não são apenas os que têm idade estabelecida pela PNJ, com recorte etário de 15 a 29, mas são todos aqueles que participam, que estão na luta, na inquietude, na resistência e na esperança laboriosa de um futuro mais justo para todos.

O processo de articulação para a realização de ações coletivas, envolvendo os atores da pesquisa, teve como propósito construir um diálogo voltado para temáticas vivenciadas no contexto do Assentamento, as quais pudessem relacionar momentos de formação, de mobilização e de auto-organização, não só da juventude, mas de todas as pessoas envolvidas, fortalecendo ainda mais as práticas pedagógicas, as práticas sociais e a resistência dos camponeses na defesa do seu território, dos grupos organizados e da vida.

Concluimos afirmando que o *esperançar* nos provoca a auto-organização, articulação, formação e mobilização e nos afirma que somente na unidade, com a participação coletiva é que teremos força para dar continuidade à luta, dentro do Assentamento, para que ele não se torne um campo morto e sem vida, ou envelhecido e sem produtividade, mas que seja um campo vivo, jovem, alegre, onde os assentados priorizem o bem viver, as relações sociais, os encontros, os saberes e a cultura camponesa.

6 AÇÕES A CONTINUAR A PARTIR DE ONDE CHEGAMOS

[...] não basta apenas ficarmos mais 'sabidos', mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação. Como colocar em prática, como vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo [...]? Além de qualificar nossas práticas pedagógicas, a partir dos estudos desenvolvidos, é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

Mônica Molina

Partindo da proposição do título desta seção, *Ações a continuar*, encerramos esta etapa da pesquisa, a qual, durante dois anos, propiciou muito aprendizado, encontros, diálogos e estudos sobre a Docência Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina, a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e a auto-organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes, entre os anos de 2015 a 2020. Inserimos, como epígrafe, a citação de Molina, que é um alerta para nós camponeses, militantes do MST, que temos a oportunidade de estudar, de refletir sobre os *problemas do campo, da agricultura e educação e temos que nos desafiar a transformar o conhecimento em ação*, temos o compromisso de *contribuir para o processo de organização do povo que vive no campo*. A epígrafe faz muito sentido para mim, docente camponesa, em movimento constante e ininterrupto, implicada em todas as ações realizadas, desde a escrita do projeto para seleção no mestrado, a escolha da metodologia, e o envolvimento com os atores desta pesquisa. Acredito e defendo que as ações que vêm sendo realizadas no Assentamento Roseli Nunes não devem cessar com a conclusão desta etapa acadêmica.

Dessa forma, a pesquisa realizada tem sua relevância científica, mas também possui uma grandeza pedagógica e histórica, pois foi realizada com Docentes Camponeses, Jovens e formadores, que lutaram e lutam por um território conquistado pela ousadia de sonhar e resistir em coletivo no MST, cidadãos que foram se constituindo no processo formativo desenvolvido na luta. Neste processo, observamos que os Docentes Camponeses vão se constituindo sujeitos, educadores populares, profissionais a partir da experiência, dos saberes camponeses, do movimento contínuo de formação e da realidade vivida.

Esta pesquisa foi construída e elaborada coletivamente, na universidade, no grupo de pesquisa, no Assentamento e nos grupos sociais organizados. E durante as reflexões e as ações da pesquisa foi possível ir dialogando, definindo e trilhando cada etapa, desde a elaboração do projeto até a escrita da dissertação. Nesse sentido, definimos a questão-

problema: *Como a Docência Camponesa desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e de que modo contribui para a auto-organização da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes?*

Assim, para respondermos a questão problema da pesquisa, nos munimos de três objetivos específicos derivados do seguinte objetivo geral: *compreender como a docência na Escola Estadual Madre Cristina desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e contribui para a auto-organização da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes.*

A partir deste objetivo delineamos as ações e os eixos de análise que constituíram este estudo. O aporte teórico que sustentou nossa pesquisa, que entrelaçou as análises empíricas com a teoria, adveio de autores que pesquisam as principais temáticas desenvolvidas em nossa investigação, que foram fundamentais para a compreensão da Docência Camponesa, da Pedagogia do Trabalho Associado e da Auto-organização da Juventude.

Destacamos que ser pesquisadora em um ambiente em que estamos inseridos cotidianamente, na escola, na igreja, nas festas, nas rezas, no Assentamento não é um processo simples, pois tem seu lado positivo e seu lado negativo. Portanto, ter esse olhar de pesquisadora é um exercício que vamos aprendendo no dia a dia, e a convivência com os atores envolvidos é algo muito positivo, pois prevalece a confiança, o respeito, a parceria e, cada vez mais, nos implicamos e nos envolvemos com as pessoas e com as ações desenvolvidas no Assentamento.

Nos momentos de diálogo, das rodas de conversa e dos encontros, nas reuniões, aprendemos juntos, compartilhamos saberes e conhecimentos de maneira ativa na busca da afirmação da nossa identidade, no fortalecimento do nosso território, e com ações propositivas e projetos como estes que estão sendo desenvolvidos com a juventude nos sentimos esperançosos pela continuidade da nossa luta.

Salientamos que, durante a realização da pesquisa, tivemos muitos desafios que demandaram paciência, disciplina e humildade para reconhecer as limitações teóricas e metodológicas diante da proposta da dissertação. E ao traçarmos as ações para realizar esta pesquisa foi possível alcançar todos os objetivos propostos, respondendo a questão problema e já visualizando novas possibilidades de estudos, pois todo processo de pesquisa nos permite aprender e buscar outras investigações. Assim, ainda podemos nos questionar: Como a Docência Camponesa contribui para a auto-organização das mulheres assentadas no Trabalho Associado? De que modo a formação continuada dos Docentes Camponeses contribuiu enquanto resistência, em meio a esse cenário de perdas e dos retrocessos aprovados pelo

governo atual, para consolidar a Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes? Quais os embates e desafios que os jovens camponeses do Assentamento Roseli Nunes enfrentarão para obter autonomia para colocar em prática a aprendizagem que vêm vivenciando nos cursos e formações para a sua auto-organização no trabalho Associado? Embora tenhamos muitos outros questionamentos a fazer, também temos muitas possibilidades de avanço que nos movem e nos motivam para buscar novos caminhos e aprendizados, especialmente nos dias atuais, em que a nossa alternativa é a resistência, a luta e o enfrentamento.

Com uma conjuntura política atual de perdas em relação ao social, ambiental e humano, faz-se extremamente necessário fortalecer a luta por meio de estratégias e ações coletivas, propondo formas de resistência a esses desmontes, e uma dessas formas ainda é a ação na *práxis* educativa, com diálogos pertinentes e com uma formação crítica a partir da realidade.

Desse modo, fica evidente que o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual Madre Cristina são fruto da conquista de um povo que vivia às margens da sociedade, excluído de uma vida digna, considerado lixo da sociedade pela mídia e pela sociedade capitalista que beneficia apenas as elites e visa ao lucro e à concentração das riquezas. Esse povo se uniu em uma ação coletiva de ocupação, em um acampamento organizado pelo MST, para reivindicar o direito à terra, e, muitas vezes, foram nomeados de baderneiros e vagabundos, mas com muita luta e resistência foram assentados. No entanto, a luta na terra continua, pois há a necessidade constante de luta pelo direito à produção, saúde, educação, moradia, estradas, alimentação saudável, lazer e a permanência no seu território, enfrentando todos os conflitos e desafios na busca de uma vida mais justa e humana.

Na condição de docente camponesa pesquisadora procuramos ocupar esse lugar, e isso nos levou, com muita dificuldade, a nos afastar do objeto de pesquisa, ocupando o papel de mediadora/interlocutora das ações que geraram as conclusões desta pesquisa.

Constatamos, através da pesquisa, que a EEMC, mesmo sendo uma escola de médio porte, ainda necessita de adequação na sua infraestrutura física: o banheiro não apresenta acessibilidade e localiza-se em local inadequado, muito próximo à cozinha; a quadra de esportes coberta alaga no período chuvoso; a cozinha apresenta espaço reduzido; sala dos professores, coordenação e biblioteca são improvisadas, construídas pelos próprios assentados, com doação voluntária; almoxarifado é improvisado; o alojamento dos professores — espaço cedido pela comunidade — é precário e falta espaço de lazer para os educandos. Porém, os desafios presentes na infraestrutura somados com a falta de materiais pedagógicos, espaços de lazer, e poucos recursos para tantas necessidades não limita o

desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais, além do conhecimento obrigatório exigido pela SEDUC, incluem os saberes do campo, sua diversidade, a mística e a luta por uma educação de qualidade voltada à valorização da realidade camponesa.

Assim, concluímos que a Educação do Campo é também a luta pelos direitos constitucionais – educação, saúde, moradia, estradas, lazer, cultura, etc., e ela não se faz de forma isolada, ou só na escola, mas é uma luta de todos, envolvendo a diversidade, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, etc., movimentos sociais, Universidades, igrejas e pesquisadores. A Educação do Campo é uma educação específica e diferenciada, também é a luta pela vida, pela permanência no campo e pelo território. Compreender esse processo em um ambiente escolar, por exemplo, em uma escola do campo, exige um planejamento, um currículo que contemple os conteúdos obrigatórios e também os específicos – voltados para a realidade camponesa; além do necessário enfrentamento para que esse currículo seja implantado e sejam viabilizados recursos para sua manutenção.

O MST, há algumas décadas vem sendo protagonista na luta pela reforma agrária e também por uma Educação do Campo. Atualmente, é um dos mais importantes movimentos sociais do país e, juntamente com outros Movimentos e Universidades, vem desenvolvendo o fundamental debate por uma educação igualitária para o povo do campo; visando uma educação emancipadora; valorizando as pessoas, o meio em que vivem e suas especificidades, para que o sujeito do campo não perca sua identidade e lute por seus direitos e condições de vida digna e justa.

Os dados da pesquisa mostram que, ao longo dos anos, a identidade do sujeito Sem Terra é construída no dia a dia, na convivência, no envolvimento, na reflexão, nas relações primeiro nos acampamentos, na luta pela terra; depois nos assentamentos, na contínua luta na Terra, na organização, no envolvimento coletivo, no movimento, respeitando os valores, as histórias de vida e a cultura na qual esses sujeitos estão inseridos. E o sujeito passa a assumi-la com orgulho, e deixa de ser apenas objeto do processo de reforma agrária e se sente parte dele, comprometido com a luta, respeitando os valores, a cultura e as ações do Movimento.

Por isso, percebemos que a Educação do Campo está associada à possibilidade de construir essa identidade, de afirmar que a solidariedade e a amizade são importantes na construção de uma sociedade mais justa para todos, como afirmam Stédile e Fernandes (1999, p. 107): “não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, [...] Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade e na solidariedade”. Enfim, essa construção não é individual, é a construção de uma identidade coletiva, que busca no coletivo e a partir das relações sociais o bem comum.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ligadas ao MST traz essa preocupação com a resistência, formação humana e a continuidade da luta na terra, em que o setor de educação busca, juntamente com os docentes camponeses, estudantes, assentados e acampados cursos específicos nas secretarias de educação, que valorizem a identidade dos povos do campo, os saberes e a cultura campesina. Nesse sentido, o curso do EMIEP em Agroecologia é fruto de muitas lutas que se materializou nas escolas do campo.

Também compreendemos que o EMIEP, curso Técnico em Agroecologia, está implantado na Escola Estadual Madre Cristina há quatro anos, e o curso possibilitou a construção de um projeto educativo que contribui para a *práxis* no trabalho coletivo da horta da escola e da agroecologia, com a valorização dos saberes camponeses e com a preservação do meio ambiente e da vida. Isso possibilita uma educação significativa e voltada para os filhos dos camponeses, que buscam não só a educação para a aprendizagem dos conhecimentos formais, mas também a valorização dos saberes camponeses, da luta pela permanência na terra, pela agroecologia, por soberania alimentar e por uma vida mais justa e solidária.

Concluimos, então, a partir das ações, observação e vivência, que os Docentes Camponeses são comprometidos com uma educação humana, conceito que aparece em todas as entrevistas. São educadores que têm forte identidade com o trabalho na escola do campo, que lutam por condições educacionais melhores para as crianças, os jovens, adultos e idosos do campo; que buscam formação específica para o Campo, que se reúnem para estudar, para a formação continuada, para planejar; que desenvolvem práticas pedagógicas que envolvem teoria e prática, trabalho e educação, valorizando a luta, através da mística, dos símbolos, entoando o Hino e empunhando o braço; que buscam a inserção dos camponeses e do MST na escola, mas também têm uma relação com a terra, são pessoas que vivem da terra, que cuidam dos animais domésticos, que plantam suas hortas ou outros alimentos, ao menos para o consumo próprio; que cuidam da terra para as futuras gerações e lutam, constantemente, por ela; que são militante, em defesa da educação do campo, da Reforma Agrária, da agroecologia, das questões de gênero, dos Sem-Terrina, da Permanência dos jovens no campo, em defesa das águas, das políticas públicas, da geração de trabalho e renda para os camponeses. Enfim, em defesa de uma vida digna no campo, pois também é a vida deles e da sua família.

Compreendemos e interpretamos, neste estudo acadêmico, que uma das estratégias dos docentes camponeses é a formação continuada, sendo para eles um espaço para

aprofundar os saberes, investigar a prática, dialogar, trocar experiências, socializar e buscar mecanismos para intervir na realidade na qual estão inseridos; espaço para aprender e compartilhar saberes e criar novas teorias, ampliar conhecimentos pedagógicos, participar da militância e das formações políticas. Esse é um momento de fortalecimento da luta, onde se pensa não só sobre a escola, mas nas ações a serem desenvolvidas no assentamento, no Coletivo de Resistência, nas imersões, nos seminários, nos intercâmbios, nas palestras e cursos dos quais participam. A formação continuada possibilita ao Docente Camponês ser coletivo e revestir-se de coragem para o enfrentamento e os desafios que surgem a cada dia.

Assim, destacamos que nos movimentos de idas e vindas, em marchas, mobilizações, despejos, acampamentos, pré-assentamentos e assentamento, percebemos que a maioria dos Docentes Camponeses estava presente na luta pela e na terra. E nessa luta a Educação do Campo foi construindo sujeitos com identidades camponesas, resistência e orgulho de ser quem é, que estão sempre em construção e em movimento, na luta por seus direitos e por uma vida digna.

Para isso, também percebemos que os assentados e os docentes camponeses buscam parcerias com entidades, entre as quais a FASE, o CTA e as Universidades para a realização de projetos. A partir de nossas observações e falas dos atores da pesquisa percebemos que esses projetos possibilitam afirmar que ainda há muito a fazer, há muito que caminhar em termos de vivenciar a materialização de um processo de trabalho e geração de renda para a juventude camponesa do Assentamento. No entanto, podemos afirmar que estamos caminhando, que as sementes estão sendo semeadas e que reforçam a valorização do trabalho, dos saberes e da cultura camponesa.

Concluimos, também, que os projetos desenvolvidos possibilitam a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e a aprendizagem do trabalho coletivo, da Economia Solidária, da cooperação, da autogestão, da solidariedade, contribuindo para a auto-organização dos Jovens Camponeses e mostrando que a Docência Camponesa faz toda a diferença.

Assim, com base nos dados produzidos nesta pesquisa, inferimos que essa aprendizagem perpassa o processo de autoafirmação da identidade do jovem camponês, da consciência de classe, e isso é uma construção permanente, seja na escola, na igreja, no trabalho, no setor da Juventude do MST, no lazer, no dia a dia. Assim, nas ações desenvolvidas durante esta pesquisa buscamos discutir com a Juventude Camponesa, com os formadores e com os Docentes Camponeses, um modo de dar prosseguimento a esses projetos

que já estão sendo realizados, no sentido de trazer mais pessoas que contribuam e novas ideias para a continuidade dessas práticas sociais.

Desse modo, fica evidente que a demanda dessas práticas sociais perpassa a tomada de decisão e enfrentamento dos conflitos que são vivenciados no Assentamento. Nesse sentido, a resistência dos camponeses, em se contraporem ao sistema imposto pelo agronegócio, valorizando a agroecologia, produzindo diversidades de alimentos, preservando a biodiversidade, a vida e dizendo não à mineração é uma forma de se autoafirmarem em seu território. Observamos que uma das estratégias para esse fortalecimento é a partir da escola, dos Docentes Camponeses, possibilitando uma educação dialógica, que valoriza as práticas e os saberes dos camponeses; que articula o assentamento para debater esses conflitos e em coletivo decidir as ações para o enfrentamento, denunciando opressões e investidas do capitalismo, dos latifúndios que cercam o Assentamento, e da mídia, anunciando as práticas pedagógicas, as práticas sociais, as produções agroecológicas e o trabalho associado camponês desenvolvidas no Assentamento através de documentos, vídeos, cartas e pesquisas realizadas no Assentamento, os quais potencializam a produção social do conhecimento a partir da Educação do Campo, das práticas coletivas nas Associações e grupos sociais, da cultura e da luta dos camponeses.

Portanto, concluímos que a luta dos assentados e dos Docentes Camponeses é também a luta por outra forma de organização social que se contrapõe ao sistema hegemônico, pois o sistema capitalista é desumano, explora o trabalho, os recursos naturais, acaba com a biodiversidade, produz a fome, a sede, a falta de moradia, as doenças, deixando um rastro de morte. Também destrói a solidariedade, as relações coletivas e o bem viver, priorizando a acumulação de bens na mão de poucos, gerando a pobreza de muitos. Assim, a nossa luta está ligada a nossa ideologia, que vai ao encontro de uma utopia viável, ansiando por uma sociedade mais justa, solidária e socialista, onde todos tenham seus direitos básicos respeitados.

Por fim, a socioeconomia solidária vem se destacando como a possibilidade da realização desse projeto de sociedade mais justa e humana, como alternativa para a vivência de princípios, a partir dos quais todos sejam respeitados — na autogestão, na produção, na comercialização, no consumo e na preservação da biodiversidade e, principalmente, na valorização da vida. Tudo isso, seria a libertação da classe trabalhadora da exploração e espoliação promovidas pelo ser humano, no entanto, é necessário e urgente nos posicionarmos — em casa, na escola, na igreja, na universidade, na rua, onde estivermos, e somarmos na luta pela justiça social e vida digna para todos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo Una lectura desde la Constitución de Montecristi**. Policy Paper 9. 2010. Disponível em <https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf>. Acesso em: 10 Mai. 2019.

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginarmos outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALVES, S. C. **As experiências educativas das crianças no acampamento Índio Galdino do MST**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ARAÚJO, D. O. **Mulheres na produção de hortaliças: processos agroecológicos numa perspectiva de superação das desigualdades de gênero**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecossistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Florianópolis-SC, 2015.

ARAUJO, D. M. O. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra e Relações de Gênero: Incidências, Contradições e Perspectivas em Movimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In.: **Caderno Cedes**, Campinas: vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 abr. 2018.

ARROYO, M. Os movimentos sociais e o conhecimento: uma relação tensa. In ITERRA. **II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa**. Cadernos do ITERRA. Ano VII - nº 14 – dezembro, 2007b.

ARROYO, M. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B, ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

ARROYO, M; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70. 2011.

BATISTA, S. C. **Cartografia geográfica em questão: do chão, do alto, das representações**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. (Coleção Questões de nossa época). Cortez editora. 1997.

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

BITENCOURT, L. P.; ZART, L. L. Os educadores na Educação do Campo. Educação do Campo e as suas condições de trabalho docente. In.: **Rev. Bras. Educ. Campo**. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, 2017, p. 252-274

BLOG FASE. **Carta do Assentamento Roseli Nunes**. 2017. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/acervo/documentos/carta-do-assentamento-roseli-nunes>>. Acesso em: 21 Mai. 2018.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 01 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

BRASIL. **O Censo Agropecuário 2006 e a agricultura familiar no Brasil**. Brasília: MDA, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília. 2009b.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010.

BRASIL. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Educação no Campo/PRONERA**. Brasília. Publicado dia 12/12/2011. 2011. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/educacao-no-campoproneira>> Acesso em: 05 Jan. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo: marcos normativos**, Brasília: 2012.

BRASIL. **Pedagogia e Autogestão: Reflexões e Socialização da Experiência do Projeto CFES-CO**. Brasília, agosto de 2012.

BRASIL. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Histórico do PRONERA**. 2015. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 01 Fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Ed, ver e atual. Brasília. 2016.

BRASIL. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **PRONERA completa 20 anos de atuação educacional no campo**. Brasília. Publicado dia 25/04/2018. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/noticias/proneira-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo>> Acesso em: 05 Jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRITO, F. L. **O Esvaziamento do Campo e da Escola entre os Jovens Camponeses: O Caso da Comunidade da Voadeira - Barra do Garças/MT**. 2015. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso - Cáceres, 2015.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. O MST e a formação do Sem Terra: um movimento social como princípio educativo. **Estud. Av.** vol. 15, nº 43, São Paulo, Sept./Dezember. 2001.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo: campo – Políticas Públicas – Educação**. 7. Ed. Brasília: NEAD especial, 2008, p. 67-86.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. **Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão**. MST. Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. 6 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html>>. Acesso em: 10 Ago. 2018.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALIXTO, A. P. **Assentamento Roseli Nunes como contra-espço: Trajetória e repercussões na dinâmica espacial de Mirassol D'Oeste-Mato Grosso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L. e; KANSO, S. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 71-88.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

CARNEIRO M. F. AFONSO L. H. R. MESQUITA M. C. G. D. Educação e política pública: caminhos históricos do PRONERA. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 233-258, jan./abr. 2016.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In. REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA-FaE-UFGM. Belo Horizonte. Agosto de 2007- Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm>. Acesso em em: 12 Jan. 2017.

CASTRO, E. G. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO. F. P. **Construindo territórios livres de agrotóxicos para a promoção da agroecologia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, Rio de Janeiro. 2016.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em <www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf> Acesso em: 18 Jul. 2014.

COSTA, J. F. Juventude, Formação e Protagonismo. In: **Caderno Pedagógico - VI: Juventude Camponesa e Políticas Públicas**. Universidade do Estado de Mato Grosso. Vol. 6, nº 2. Cáceres: Unemat Editora, 2017. p. 07-08

COSTA. R. O. **A Educação do Campo em um contexto de ruptura política e de avanço do projeto neoliberal: desafios para a Escola Madre Cristina /Mirassol D'Oeste – MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNEMAT. Cáceres. 2019.

COUTINHO. V. S. **Desafios das práticas pedagógicas em ciências nas Escolas Estaduais do Campo do Município de Mirassol D'Oeste – MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNEMAT. Cáceres. 2019.

CRUZ, M. A. B. **Processo de Formação e Organização para o Trabalho Coletivo da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D' Oeste/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNEMAT– Cáceres, 2018.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In.: **Cadernos de Pedagogia Universitária 6**. USP, 2008. Disponível em http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2019.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais...** 25ª Reunião Anual ANDEP: Caxambu, 2002, p. 01-33.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. In. **Educação em Revista**, nº 30, p. 25-39, dez. (1999).

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set/out/nov/dez, 2003, p. 40-52.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 103-166.

ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA. PPP - **Projeto Político Pedagógico 2018-2019**. Documento interno da Escola Estadual Madre Cristina - Assentamento Roseli Nunes. Mirassol D'Oeste-MT, 2018a.

ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA. **PROJETO EJA ITINERANTE**. Documento interno da Escola Estadual Madre Cristina - Assentamento Roseli Nunes. Mirassol D'Oeste-MT, 2018b.

FAZENDA, I.; *et al.* **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed., São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. I. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** – UEG/UnU Iporá, GO, v.2, n.2, jul/dez 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense: 1999, p. 34-41.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, fevereiro de 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 Dez. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade**. Rio de Janeiro: Texto impresso. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação e Sociologia. In. **Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/810>>. Acesso em: 07 Set. 2019.

GALVÃO, F. N. S. BITENCOURT, L. P. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. In: **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017. p. 9-23

GARCIA, R. L. Apresentação. In: APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. DP&A editora. 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORGI, M. C.; DAHER, D. C.; VARGENS, D. P. M.; MELO, F. C. Em Tempos de Neocolonialismo: Escola sem Partido ou Escola Partida? In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, Vol. 26, Nº. 90, 2018.

GODOI, D. P. A. **Resistência Camponesa Frente à Influência do Sistema Cárstico no Contexto Hídrico do Assentamento Roseli Nunes/MT**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HACK, L. **As concepções de corpo na escola do MST do Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

HÖLFING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

IPAM - Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. **A grilagem de terras públicas na Amazônia brasileira**. Brasília: MMA, 2006.

ITERRA - INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Memória Cronológica. **O MST e a Pesquisa**. (Cadernos do ITERRA nº 1). Veranópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20Itterra%2003.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2018.

JANUÁRIO, E. R. S. **Caminhos da Fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil – Bolívia (Cáceres/MT)**. / Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do Pronacampo. In: **Revista Exitus**. Santarém, PA Vol. 5 Nº 2 Jul./Dez. 2015. p. 83-100.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília/DF: 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>. Acesso: 15 Mar. 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.

LIMA, R. F. GENTIL, H. S. MACHADO, I. F. Constituição de identidades na Educação do Campo. In: **Anais... X Seminário Internacional da Rede Estrado - 2008**.

LIMA, E. A. C. R. **Educação do Campo: rompendo cercas e disputando territórios - estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo. 2017.

LOPES, J. M. V. LOURENÇO, M. E. R. Apontamentos acerca da Educação do Campo. In: **Anais... VII Seminário Nacional de Formação de Professores**. UFSM. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. F. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003.

MACHADO, I. F. Educação do Campo. In. **Caderno pedagógico I**. Educação do Campo/ formação e desenvolvimento comunitário. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT. 2011.

MACHADO, V. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia para além dos muros da escola. In.: **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, 08. 2014.

MANCE, E. A. **A revolução das Redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, A. S., NEVES, L. M. W. Pedagogia do Capital. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. Tradução de José Arthur Gianotti. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, 413 p.

MATO GROSSO, **Resolução Normativa nº 002/2015-CEE-MT**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial. Cuiabá, de 24 de setembro de 2015.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRASSOL D'OESTE. MT. **BEMISA consegue licença para retomar exploração de jazida de minérios na serra do Caeté em Mirassol**. 2013. Disponível em <https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/pg.php?area=NOTICIASVER&id_noticia=80>. Acesso em: 12 Set. 2019.

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. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez. 2014. p. 220-253.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites e transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 185-197.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. (Orgs). **A Educação do Campo: em aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MORIN, A. **Pesquisa-ação Integral e Sistêmica: uma antropologia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, A. F. LIMA. M. G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, jan.-jun. 2014. p. 98-106.

MPA - MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES. **Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo. Educação do Campo e do PRONERA**. 2018. Disponível em <<https://mpabrasil.org.br/encontro-nacional-de-20-anos-da-educacao-no-campo-e-pronera-torna-publico-carta-manifesto/>> Acesso em: 05 Jan. 2019.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Lei que pode tachar movimentos como terroristas retorna ao debate**. 2018. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2018/11/01/lei-que-pode-tachar-movimentos-como-terroristas-retorna-ao-debate.html>>. Acesso em: 04 Jan. 2019.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Caderno de Educação. MST, s. 1., n. 9, 1999. Disponível em <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(9\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(9).pdf)>. Acesso em: 20 Jun. 2018.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. De tijolo em tijolo, Sem Terra construíram a primeira escola do campo em MT. **Revista Sem Terra**. 6 de maio de 2015. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2015/05/06/de-tijolo-em-tijolo-sem-terra-construiram-a-primeira-escola-do-campo.html>>. Acesso em: 20 Mai. 2019.

OLIVEIRA, S. S. **(Des) caminhos da resistência camponesa nos Assentamentos de reforma agrária**: avaliação da sustentabilidade socioeconômica e ambiental no Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D'Oeste/MT. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Agrárias - Florianópolis-SC. 2015.

OLIVEIRA, O. V. KISS, R. C. S. Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: Uma análise a partir de uma escola pública. In. **Revista Faculdade de Educação**. UNEMAT, v. 21, ano 12, nº 1, jan./jun. 2014. p. 119-136.

PAEZANO, E. S. M; GALVÃO, F. N. S; BITENCOURT, L. P. **A formação inicial de professores e a inexistência de disciplinas que os prepare para atuar na Educação do Campo**. Anais do XIX ENDIPE, Salvador, Bahia. 2018. Disponível em <<http://www.xixendipe.ufba.br/>> Acesso em: 06 Mai. 2018.

PAEZANO, E. S. **Formação dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo**: Concepções e Práticas dos Sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNEMAT – Cáceres, 2019.

PAIS, J. M.. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PALUDO, C. MACHADO, R. C. F. Reflexões sobre os Movimentos Sociais Latino-americanos e a educação escolar. In Ideação: **Revista do Centro de Educação e Letras**. UNIOESTE FOZ do IGUAÇU V. 15 - nº 1 - 11.1º sem. 2013. p. 63-81.

PESSOA, J. R. **Formação Educacional e a Igualdade de Gênero no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Marília. SP. 2018.

PISTRAK, M.M. **A comuna escolar**. São Paulo, ed. Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, ed. Expressão Popular, 2000.

PUHL, J. I. **O tempo do grilo**: posseiros na Gleba São Domingos –1979-1983: História da luta pela terra no Vale do Guaporé – MT – 1970-1990. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2003.

RAMOS, F. R. O. HEINSFELD, B. D. S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): Um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **Anais... EDUCERE - XIV Congresso Nacional de Educação**. 2017. p. 18284-18300

REIS, V. A. **As Relações de Reprodução Social da Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA) no Contexto da Região Sudoeste de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro. 2016.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**/Marlene Ribeiro. 1. Ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, C. G. **Educação do Campo e Economia Solidária: Estudo de Caso na Escola Estadual Madre Cristina Assentamento Roseli Nunes, Município de Mirassol D' Oeste/MT**. 2014. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Políticas Públicas, Participação e Controle Social do Estado). Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Cáceres-MT.

RIBEIRO, C. G. **Vozes da Juventude: Práticas e Aprendizados de Jovens no Processo Socioespacial de Recriação Camponesa no Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D' Oeste-MT**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. UNEMAT– Cáceres, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, P. W. **Campesinato, Estado e Reforma Agrária: Expressões Territoriais da Luta Pela Permanência na Terra no Assentamento Roseli Nunes – MT**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**, Campinas: Práxis, 1996.

SANTOS, R. B. SILVA, M. A. Políticas públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, 2016. p. 135-144

SANTOS, C. A. Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

SANTOS, B. S.. **Reinventar a democracia**. Fundação Mário Soares. Gradiva Publicações. Lisboa (Portugal), 2002.

SANTOS, B. S. Prefácio. In: CARNEIRO, F. F.; AUGUSTO, L. G. S.; RIGOTO, R. M.; FRIEDRICH, K. e CAMPOS, A. (Orgs). **Dossiê ABRASCO: Um alerta sobre os Agrotóxicos na Saúde - Parte 3**. Agrotóxicos, conhecimento científico e popular: construindo a ecologia de saberes. ABRASCO, Porto Alegre, novembro de 2015. 245p.

Disponível em <https://www.abrasco.org.br/dossieagrotoxicos/wp-content/uploads/2013/10/DossieAbrasco_2015_web.pdf> Acesso em: 12 Ago. 2018.

SCHNEIDER, S. **Agricultura Familiar e industrialização: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

SEMERARO, G. Especializados e políticos: trabalhadores “dirigentes” de uma democracia popular. In.: PICANÇO, I. (org.). **Trabalho e educação: arquitetos abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

SGUAREZI, S. B.; **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Área de Concentração: Sociologia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed. 2007.

SILVA, A. S. da; *et.al.* Sujeitos jovens do campo. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J.(Org.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

SILVA, E. F. **Educação do Campo: processos de formação política da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D’Oeste/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNEMAT. Cáceres. 2016.

SILVA, R. M. **Efetivação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT - Campus Sorriso**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNEMAT. 2016.

SINGER, P. Economia Solidária: para um mundo sem pobreza. In. **Integração** – a revista eletrônica do terceiro setor, ano I, nº 4, jun/jul.1999.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOARES. S. M. **Juventude Camponesa e Trabalho Associado nos Assentamentos Roseli Nunes e Santa Helena – Município de Mirassol D’Oeste** – 2017. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Economia Solidária e Políticas Públicas). Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Cáceres-MT.

SOARES. S. M, BITENCOURT, L. P., ZART, L. L. A produção do conhecimento sobre Juventude Camponesa e Juventude Rural nos cursos de pós graduação na área de educação. In: **Anais...** Seminário de Educação - SEMIEDU. Cuiabá. UFMT. 2018.

SOARES. S. M, BITENCOURT, L. P., ZART, L. L. A percepção das mulheres sobre a Feira de Economia Solidária e Agroecologia-FEISOL-Roseli Nunes. In: **Anais...** Seminário de Educação - SEMIEDU. Cuiabá. UFMT. 2019.

SOARES. S. M. SENRA. R. E. F. Da teimosa resistência nasce a Escola Estadual do Campo Madre Cristina. In.: **Rev. Bras. Educ. Camp.** Tocantinópolis, v. 4, e5786, 2019. Disponível em <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5786/15067>>. Acesso em :15 Out. 2019.

SOARES. S. R.; CUNHA. M. I. A docência universitária e a formação para seu exercício. In: SOARES. S. R.; CUNHA. M. I. **Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010, p. 23-37. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523211981-03.pdf>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

SOUSA, R. A. D. CONCEIÇÃO. A. L. O camponês e o trabalho: analisando a importância do excedente social. In. **Revista Pegada** – vol. 11 n.1 64 junho/2010.

SOUSA, J. A Formação dos professores de matemática conceito e construtos. In: SOUSA, J; CEVALLOS, I. (orgs). **A Formação, a atuação e os desafios profissionais do professor.** – 1. Ed. Vol. II - Curitiba, PR: CRV, 2015.

SOUSA, M. L. J. **Entre Cercas e Veredas: As Configurações do Ensino Médio em Escolas do Campo no Polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia- MT**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNEMAT. Cáceres. 2016.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro, Leya, 2017.

STÉDILE, J. P. A luta pela reforma agrária e a Produção de Conhecimento. In. ITERRA. II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA.** Ano VII - nº 14 – dezembro, 2007.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

TERENCE, A. C. F. FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: **Anais... XXVI ENEGEP** - Fortaleza, CE, Brasil, 2006. Disponível em <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf>, Acesso em: 20 Fev. 2019.

TEIXEIRA, E. S. BERNARTT, M. L. TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: **Educ. Pesqui.** [Online]. 2008, vol. 34, n. 2, p. 227-242. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

TEIXEIRA, R. C. **O Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIRIBA L. Educação popular e pedagogia (s) da produção associada. In: **Cad. CEDES**. vol. 27 no.71 Campinas Jan./Apr. 2007.

TIRIBA L. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan. /jun. 2008

TIRIBA L. FISCHER, M. C. B. Produção associada e autogestão. In: CALDART, R. S. *et al* (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.612-618.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEMAT. **Projeto Pedagogia Da Cooperação**. Documento interno - Núcleo UNEMAT Unitrabalho. Cáceres. 2018.

UNEMAT. **Projeto Juventude Camponesa**. Documento interno- Núcleo UNEMAT Unitrabalho. Cáceres. 2014.

UNEMAT. **Projeto do I Encontro da Juventude Camponesa**. Documento interno – Núcleo UNEMAT Unitrabalho. Cáceres. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZART, L. L. As possibilidades de Construir uma Sociedade Alternativa: a sócio-economia Solidária. In: ZART, L. L. **Educação e Sócio-Eco-nomia Solidária: Paradigmas de Conhecimento e Sociedade**. Cáceres: UNEMAT Editora. 2004. p. 275-289.

ZART, L. L. **Educação e Sócio-Economia Solidária**. Interação Universidade - Movimentos Sociais. Série Sociedade Solidária. In.: ZART. L. L. SANTOS. J. C. (Orgs). Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2006.

ZART, L. L. (Org). CASTRILLON, S. **Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário/PIESES**, UNEMAT, PROEC-UNEMAT. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2011.

ZART, L. L. Educação do campo. Educação do Campo. In: **Caderno pedagógico I**. Educação do Campo/ formação e desenvolvimento comunitário. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT. 2011.

ZART. L. L. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo**. Tese (Doutorado em Ciências Políticas e Tecnológicas). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP: 2012.

ZART, L. L.; VAILANT, C. (Orgs.). **Configurações do Campo e Experiências Educacionais**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2015.

ZART, L. L. Produção Social do Conhecimento nas experiências da Socioeconomia Solidária no Núcleo Unemat- Unitrabalho. In: ZART, L. L. PAEZANO, E. S. M. MARTINS, J. O. (Orgs). **Educação e Socioeconomia solidária: Fundamentos da produção Social de Conhecimentos**. Cáceres: Editora Unemat, 2019.

ZOIA, A. PERIPOLLI, O. J. Terra de negócio *versus* terra de trabalho: a terra como um direito para além do aparato legal. In **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 69, set 2016. p. 255-266.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo. A renovação do materialismo histórico**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1ª ed. São Paulo. Boitempo: 2003.

WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA. T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

(Este questionário será aplicado aos docentes camponeses que desenvolvem atividades de Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e contribuem na auto-organização da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes com a intenção de conhecer o perfil dos mesmos)

Projeto de pesquisa: A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

Estimado docente, este questionário visa conhecer o perfil profissional. A sua opinião é muito importante para mensurar e planejar futuras ações nas condições de trabalho na Escola.

1. Gênero:

- Feminino Masculino

2. Faixa etária (idade em anos):

- Até 28 45 a 55
 28 a 35 55 a 70
 35 a 45

3. Quantos anos ficou no acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra(MST): (meses ou anos – deve colocar a unidade de tempo)

- até 1 ano 1 a 5 anos
 5 a 10 anos 10 a 15 anos
 + de 15 anos

4. Qual era sua formação quando ingressou no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra(MST):

- Ensino Fundamental Ensino Médio Magistério
 Licenciatura Outros_____

5. Qual a formação atual:

- Licenciatura Especialista Mestre
 Doutor

6. Qual curso de graduação que fez e em qual Instituição de Educação Superior?_____

7. Caso tenha especialização cite a sua denominação (em que) e a instituição que fez?_____

8. A quanto tempo desempenha a função de docente na Escola Estadual Madre Cristina:

- 1ano 5 a 10 anos 10 a 20 anos
 2 a 5 anos Outro_____

9. Desempenha outra atividade profissional além da docência?

- Sim, qual? _____
 Não

10. Faz parte de outra instituição/organização?

- ARPA (..) grupo de jovens da ARPA

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES CAMPONESES

Projeto de pesquisa: *A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES*

Início (diálogo): Esta entrevista tem como foco compreender a docência da Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês na auto organização da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes. Assim, propomos uma investigação com os objetivos de Entender como foi o processo de formação dos docentes da EEMC, desde a época do acampamento no MST para o exercício profissional e como a docência vem contribuindo com atividades relacionadas à Pedagogia do Trabalho Associado Camponês desenvolvidas no espaço escolar e no Assentamento para a auto-organização da Juventude Camponesa. Desta maneira, realizaremos perguntas que consiste em:

- Quais os fatores que te levaram a exercer a docência?
- O que é para você ser um docente Camponês?
- Como você define Pedagogia do Trabalho Associado Camponês?
- Durante a sua docência em quais momentos desenvolve práticas pedagógicas relacionadas a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês?
- Quais as práticas sociais que você desenvolve ou desenvolveu com a Juventude Camponesa do Assentamento?
- O que você acredita ser o maior desafio do trabalho Associado com a Juventude Camponesa?
- Quais os principais desafios e dificuldades da Docência Camponesa para a auto-organização da Juventude Camponesa?
- Por que continuar desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e contribuindo na auto-organização da Juventude Camponesa?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A JUVENTUDE CAMPONESA

Projeto de pesquisa: *A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES*

Início (diálogo): Esta entrevista tem como foco compreender a percepção dos jovens do Assentamento sobre sua vida, seu processo de formação, organização e participação nos grupos sociais organizados que desenvolvem a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês tanto no espaço escolar como no Assentamento para a auto-organização da Juventude Camponesa. Desta maneira, realizaremos perguntas que consiste em:

- Defina o que é ser jovem Camponês no Assentamento Roseli Nunes?
- Quais formações você participou relacionados a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês?
- Quais os motivos que te levaram a desenvolver atividades relacionadas a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês?
- Em qual grupo social organizado você participa ou participou?
- Fale o que o EMIEP representa para você?
- Quais os principais desafios e dificuldades da auto-organização da Juventude Camponesa?
- Qual a sua percepção em relação às contribuições da docência da Escola Estadual madre Cristina no processo de auto-organização da Juventude Camponesa no desenvolvimento da Pedagogia do Trabalho Associado Camponês?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS FORMADORES

Projeto de pesquisa: *A DOCÊNCIA CAMPONESA NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E A PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO CAMPONÊS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES*

Início (diálogo): Esta entrevista tem como foco compreender como os formadores vêm contribuindo no processo de auto-organização da Juventude Camponesa e como desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês. Desta maneira, Desta maneira, realizaremos perguntas que consiste em:

- Defina o que é para você ser formador nos grupos de Juventude Camponesa organizada do Assentamento Roseli Nunes?
- Quais formações desenvolveu relacionados a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês?
- Quais os fatores que te levaram a desenvolver atividades relacionadas a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês com a Juventude Camponesa organizada?
- Em qual grupo você participa ou participou relacionados ao trabalho associado?
- O que você acredita ser o maior desafio do trabalho Associado com a Juventude Camponesa?
- Quais os principais desafios e dificuldades da auto-organização da Juventude Camponesa?
- Por que continuar desenvolvendo atividades relacionadas a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e contribuir na auto-organização da Juventude Camponesa?

APÊNDICE E - AÇÕES REALIZADAS NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

AÇÕES REALIZADAS NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES						
Data	Local	Carga Horária	Temática	Quantidade de Participantes	Atores Participantes	Forma de registros
24/02/2019	Igreja Santa Luzia	1 h	Reunião para apresentação do projeto de Pesquisa e planejamento das ações	01	Jovens Camponeses	Anotações no caderno de Campo
24/03/2019	Igreja Santa Luzia	2 h	Apresentação do projeto de Pesquisa e planejamento das ações Formação sobre as temáticas: Juventude, Juventude Camponesa e Políticas Públicas	08	Jovens Camponeses	Anotações no caderno de Campo Registro Fotográfico
28/04/2019	Igreja Santa Luzia	2 h	Reunião de Planejamento e organização do IEJC	16	Jovens Camponeses Mulheres Camponesas Coordenação da Igreja	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico Atas
02/05/2019	Sala anexa de Educação Infantil- EEMC	2 h	Reunião de Planejamento e organização do IEJC	30	Jovens Camponeses Docentes da UNEMAT Núcleo Unitrabalho Comissão Pastoral da Terra e das Águas- CPTA Coordenação da Igreja Santa Luzia Mulheres Camponesas Docentes Camponesas Padre/ Assentados	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico
26/05/2019	Igreja Santos Reis	2 h	Reunião de Planejamento e organização do IEJC	12	Jovens Camponeses Coordenação da Igreja Santos Reis	Anotações no caderno de Campo Registro Fotográfico
06/06/2019	Sala anexa de Educação Infantil- EEMC	3 h	Reunião para apresentação do projeto de Pesquisa, planejamento das ações e Planejamento e organização do IEJC	02	Docentes camponeses	Anotações no caderno de Campo Registro Fotográfico Gravador
08 e 09/06/2019	Barracão Che Guevara e Igreja Santa Luzia	20 h	I Encontro da Juventude Camponesa- IEJC.	100	Jovens Camponeses Docentes e estudantes da UNEMAT Núcleo Unitrabalho Coordenação da Igreja Santa Luzia	Anotações no caderno de Campo Registro Fotográfico Relatório

					Mulheres Camponesas Docentes Camponesas Formadores/ Assentados Padres/Seminaristas	
22/06/2019	Igreja Santa Luzia	2 h	Reunião para avaliação do IEJC e proposições para a continuidade do grupo	15	Jovens Camponeses Coordenação da Igreja Santa Luzia Mulheres Camponesas Assentados	Anotações no caderno de Campo Registro Fotográfico
13/07/2019	Casa da Dona Silvia	2 h	Roda de Conversa: Diálogos sobre a Vivência no Campo	14	Juventude da ARPA Docentes Camponeses Formadores/ Assentados	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico Gravador
27/07/2019	Igreja Santa Luzia	2 h	Formação: Caminhos solidários da Juventude Camponesa	10	Jovens Camponeses Assentados	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico
14/08/2019	EEMC	1 h	Semana Missionária Vocacional Palestra na Escola Juventude e a Vocação: Tempo de sonhos e opções (CHRISTUS VIVIT)	100	Jovens camponeses estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do EMIEP Docentes Camponeses Padres/ Freiras/ Seminaristas	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico
29/08/2019	Casa da Dona Silvia	2 h	Roda de Conversa: Educação do Campo e a EEMC	14	Juventude da ARPA Docentes Camponeses Formadores Assentados	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico Gravador
13/09/2019	ARPA	8 h	Reunião do Coletivo de Resistência	32	Juventude da ARPA Docentes Camponeses Associados da ARPA Assentados/ Formadores Representantes da FASE/ CTA	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico Entrevista Gravador
10/10/2019	Sítio da D. Ilda Rio Bugre (período matutino) ARPA (período vespertino)	8 h	Encontro: Dia do Rio Bugres: Resistência e luta a favor das águas e da vida	230	Juventude da ARPA Docentes Camponeses Associados da ARPA Assentados / Formadores Representantes da FASE/ CTA Representantes da Igreja	Anotações no Caderno de Campo Registro Fotográfico Entrevista Gravador

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

