

**Mais do que solo e sala:** elos profícuos e necessários entre agroecologia, educação do campo e resistência camponesa

Juliana Cristina de Mello<sup>1</sup>, Liria Ângela Andrioli<sup>2</sup>

## Resumo

Esse artigo objetiva a discorrer sobre a Educação do Campo e a Agroecologia, desde a perspectiva da resistência camponesa, em especial, à do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A elaboração transcorreu por uma abordagem de natureza qualitativa, que traz contribuições baseadas na investigação bibliográfica. O texto se organiza em duas seções: a “Agroecologia como projeto camponês e popular”; e “A relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia”. Como resultado, destaca-se a importância histórica das sociedades camponesas na política e sustentabilidade ecológica. Demonstra-se que os movimentos sociais, especialmente o MST e seu projeto de Reforma Agrária, são ferramentas cruciais para a luta atual do campesinato, estabelecendo bases para a Agroecologia em oposição ao agronegócio. Neste bojo, a Educação do Campo promove o campo como espaço de potencialidades, vinculando a educação à materialidade da vida e qualificando a atuação dos sujeitos da realidade para um movimento de transformação social mais amplo. Com a escola sendo vista como espaço de contradição, estudos e aprendizagem, pode-se concluir que, por mais que os projetos de educação estejam em disputa, as iniciativas promovidas pela escola do campo são passíveis de projeção, salto político e capilaridade, como é o caso do trabalho com a Agroecologia.

## Palavras-chave

Campesinato. Escola. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Reforma Agrária.

---

<sup>1</sup> Mestra em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Laranjeiras do Sul, Santa Catarina, Brasil; professora na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil e no Ensino Médio e Técnico/Profissionalizante da rede estadual de educação do Paraná, Brasil. E-mail: org.trab.juliana@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, com período sanduíche em University of Münster, Alemanha; professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Laranjeiras do Sul Santa Catarina, Brasil; coordenadora do Grupo de Estudos de Gênero. E-mail: liria.andrioli@uffs.edu.br.

**More than soil and classroom:** fruitful and necessary links between agroecology, countryside education and peasant resistance

Juliana Cristina de Mello<sup>3</sup>, Liria Ângela Andrioli<sup>4</sup>

## Abstract

This article aims to discuss Countryside Education and Agroecology, from the perspective of peasant resistance, especially that of the Landless Workers Movement (MST). The elaboration took place through a qualitative approach, which brings contributions based on bibliographic research. The text is organized into two sections: "Agroecology as a peasant and popular project"; and, "The relationship between Countryside Education and Agroecology". As a result, the historical importance of peasant societies in politics and ecological sustainability is highlighted. It is demonstrated that social movements, especially MST and its Land Reform project, are crucial tools for the current struggle of the peasantry, laying the foundations for Agroecology as opposed to agribusiness. In this context, Countryside Education promotes the countryside as a space of potentialities, linking education to the materiality of life and qualifying the performance of the subjects of reality for a broader movement of social transformation. Since the school is seen as a space of contradiction, studies and learning, it can be concluded that, as much as the education projects are in dispute, the initiatives promoted by the rural school are subject to projection, political leap and capillarity, as is the case of the work with Agroecology.

## Keywords

Peasantry. School. Landless Workers Movement. Land Reform.

---

<sup>3</sup> Master in Agroecology and Sustainable Rural Development, Federal University of the Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul campus, State of Santa Catarina, Brazil; teacher in Early Childhood Education in the municipal education network of Francisco Beltrão, State of Paraná, Brazil and in High School and Technical/Vocational Education in the state education network of Paraná, Brazil. E-mail: org.trab.juliana@gmail.com.

<sup>4</sup> PhD in Science Education, Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; with a sandwich period at the University of Münster, Germany; professor at the Federal University of the Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul campus, Santa Catarina, Brazil; coordinator of the Gender Studies Group. E-mail: liria.andrioli@uffs.edu.br.

## **Introdução**

A Educação do Campo situa-se nas disputas por terra, território, modelo de produção e desenvolvimento para o campo e a sociedade brasileira. Nesse cenário de luta, os camponeses recriam histórias e constroem um projeto de formação humana. A Agroecologia é um processo de construção de um sistema político e produtivo em oposição ao agronegócio e, ainda que parte de uma dimensão técnica, incorpora elementos sociais (Guhur; Toná, 2014). É nesse contexto de ampliação que a Educação do Campo, como proposta, pode corresponder às exigências formativas da Agroecologia na educação.

A Agroecologia está presente na Educação do Campo em dimensões epistêmica, teórica e política, sendo princípio e projeto político para a emancipação dos povos do campo (Barbosa; Rosset, 2017). Por conseguinte, pensar o campo em que a Educação do Campo está alinhada, significa pensar o campo da Agroecologia, tornando-se fundamental aprofundar reflexões que identifiquem os elos necessários entre ambas, como o exercício aqui proposto.

Desta maneira, o texto organiza-se primeiramente a partir da seção intitulada “A Agroecologia como projeto camponês e popular” que aborda as transformações capitalistas no campo, que impuseram grandes desafios ao Brasil e, ainda mais, aos movimentos populares como o MST, desafios estes, que levaram à construção coletiva e histórica da Agroecologia. Em seguida, na seção “A relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia” demonstra-se os encontros estratégicos entre Educação do Campo e Agroecologia desde a perspectiva da escola pública do campo.

### **A Agroecologia como projeto camponês e popular**

À medida que avançam as relações de produção capitalistas, ocorrem, combinadas a isso, relações camponesas de produção, desenvolvidas e empurradas às margens de um regime agroalimentar mundial. “Os camponeses não significam entraves ao desenvolvimento das forças produtivas, impedindo o desenvolvimento do capitalismo no campo, ao contrário, eles praticamente nunca tiveram acesso à terra [...]” (Oliveira, 2001, p. 189). Nessa perspectiva, pode-se dizer que o capitalismo atua desenvolvendo-se simultaneamente, na direção da implantação do trabalho assalariado no campo em várias culturas e também em diferentes áreas do País. Por outro lado, este mesmo capital desenvolve, de forma articulada e contraditória, a produção camponesa, fazendo do camponês um sujeito social de dentro do capital (Oliveira,

2001). O campesinato subordina-se e resiste dialeticamente frente ao modo de produção capitalista.

Wanderley (2003) explica que há uma visão mais restrita atribuída ao campesinato que o coloca como um conceito atrelado a uma forma particular de organização da produção. “Fala-se, neste caso, de uma agricultura camponesa, cuja base é dada pela unidade de produção gerida pela família” (p. 45). Sobreposta a essa lógica, a autora discute também que a definição de campesinato vai além de uma forma social de organizar a produção ou um tipo específico de integração de mercado. Para ela, é necessário considerar um histórico associado às sociedades camponesas pois, para além das suas dinâmicas internas, se relaciona a incidência das lutas sociais mais gerais da sociedade em cada momento do processo histórico.

Em colaboração a essa perspectiva, Ploeg (2006) irá ressaltar uma definição de campesinato situado como uma classe que luta por autonomia, em busca de uma vida mais digna para sua família. Outras contribuições deixadas pelo autor para o debate refletem que esse processo de luta empreende uma condição camponesa, que busca a defesa de recursos naturais e sociais autocontrolados.

Ainda, SevillaGuzmán (2005) explica que, na construção do debate crítico em relação à questão agrária brasileira, aponta-se sobre a natureza de manejo dos recursos naturais e sobre o papel do campesinato nesse processo histórico, sendo interpretado como um precedente do debate do próprio desenvolvimento rural sustentável, já que a trajetória do campesinato indica que esses sujeitos vêm mantendo, de maneira histórica, a sustentabilidade ecológica.

Na esteira dessas afirmações, entende-se que o campesinato tem um papel importante para mudar tendências do desenvolvimento rural, por meio do seu protagonismo, criando possibilidades, condição que o capital não tem (Fernandes, 2017).

Como alternativa para a ressignificação do campesinato, apresenta-se a via da Reforma Agrária e, com ela, as exigências da materialização de novos modelos produtivos e de organização para o campo, já que apenas a redistribuição de terras não garante a resistência desse segmento. De acordo com Mattei (2016), a Reforma Agrária é uma proposição política de reforma da estrutura agrária, ou seja, entende-se como “um conjunto de políticas públicas que é capaz de modificar determinada estrutura agrária que historicamente foi se consolidando no país” (Mattei, 2016, p. 236).

O que sustenta a demanda latente por Reforma Agrária em nosso País é a existência de enormes quantidades de terras improdutivas e a existência de mais de três milhões de famílias sem-terra e/ou de trabalhadores rurais com pouca terra, os quais sobrevivem em regiões que apresentam elevados índices de desigualdades econômicas e sociais. A fim de reverter esse

cenário é que se defende a Reforma Agrária, considerando, também, que é uma política implementada por grande parte dos países considerados desenvolvidos (Mattei, 2016).

A realidade do Brasil é marcada pela existência de grandes extensões de terras concentradas e disputadas. De um lado, os grandes proprietários, que são também os grandes capitalistas ferrenhos defensores da manutenção dessa circunstância, que lhes concedeu poder nas mais diversas esferas sociais no decorrer da trajetória do País. Do outro lado, estão os camponeses desprovidos do acesso à terra, os que estão em luta, que resistem e recriam a produção de suas vidas diante das ofensivas do modelo capitalista para o campo. Essa disputa, que é por terra, território e, consequentemente, por modo de produção, não possui proporcionalidades, já que os camponeses historicamente não foram beneficiados da mesma forma pelas políticas de Estado (Oliveira, 2001).

Nos anos 2000, no Brasil, se fortaleceu o agronegócio, modelo que representa a expressão mais avançada do capital na agricultura, hegemonizado pelo capital financeiro, tendo as políticas públicas como um forte apoio, o que permite seu efeito impactante na economia. Roos (2012) argumenta que a agricultura capitalista expulsa os camponeses e favorece os grandes proprietários focados em monoculturas para a exportação em oposição à demanda por alimentos do mercado interno. Isso resulta em miséria, pobreza, violência, degradação ambiental e perda da diversidade agrícola, sustentando o rentismo fundiário.

No que tange aos camponeses que, de maneira histórica, foram relegados às mazelas, é possível constatar que eles possuem, na própria estrutura fundiária concentrada, o condicionamento intrínseco da luta e da emersão como classe social. Os camponeses que têm acesso a uma pequena parcela da terra lutam para poder permanecer nela diante das imposições da modernização da agricultura, e os que são expulsos ou nunca tiveram acesso, são empurrados para as cidades ou para a luta pela reconquista da terra.

A Reforma Agrária, no Brasil, não foi efetivada por parte do Estado, é pauta empunhada diante das experiências camponesas de luta pela terra protagonizada pelos movimentos sociais, que acabam por ser os principais instrumentos de criação e recriação do campesinato no contexto do século 20. As mudanças profundas sofridas pela agricultura nesse último período trazem a luta dos camponeses pela terra e, na contemporaneidade, pela Reforma Agrária, como “[...] uma luta específica, moderna, característica particular do século XX. Entendo que o século passado foi, por excelência, uma época de formação e consolidação do campesinato brasileiro enquanto classe social” (Oliveira, 2001, p. 189).

Qualquer alternativa de desenvolvimento do campo e do país que enfrente a exclusão social passa pela Reforma Agrária. Não apenas pela dimensão econômica, mas, conforme

ressalta Alentejano (2020, p. 280), “Na contramão do avanço do agronegócio, a defesa da Reforma Agrária e da justiça no campo tem se associado a outras bandeiras, como a causa ambiental, a soberania alimentar e a luta pela democracia”. A Reforma Agrária, objetiva à retirada da margem social de parte da população pobre. No entanto, por ser econômica ela aumentará a quantidade alimentos para o mercado. Também por ser política é instrumento para a conquista de direitos (Oliveira, 2001).

Muitas problemáticas, inclusive as ambientais, agravadas pelo agronegócio, passam pelo caminho da Reforma Agrária. Não há mudanças estruturais no Brasil sem a Reforma Agrária e as condições sociais e ambientais por ela oferecidas, como reitera Alentejano (2020, p. 269):

A superação do modelo do agronegócio passa pela retomada da reforma agrária e pelo desenvolvimento da agroecologia, sem o que o campo brasileiro continuará sendo um espaço de violência, de devastação, de superexploração do trabalho e de desigualdades profundas.

Nos últimos anos, ocorreram diversas mudanças na luta pela Reforma Agrária em razão das reconfigurações do agronegócio e da reinvenção das táticas de atuação dos movimentos sociais que lutam pela terra. “O MST é parte desta luta do campesinato brasileiro, mas, sem dúvida alguma, o principal desses movimentos, por ter uma organização mais sólida, de caráter nacional” (Oliveira, 2001, p. 196). No MST, a partir dos anos 2000, com a ocorrência do IV Congresso Nacional, a análise dos desafios da construção da Reforma Agrária no Brasil se fez presente de forma mais complexa. Desde esse período, o MST assumiu a Agroecologia como processo de construção de outro modelo político e produtivo em oposição ao agronegócio, compreendendo que a função social da terra precisa ir além da sua divisão, e que este não possui a capacidade de produzir alimentos saudáveis para toda a sociedade.

As consequências ambientais e sociais desse modelo perverso de agricultura baseado na monocultura e dependente de um alto grau de insumos químicos, sustentam e justificam a necessidade da implementação de um outro modo de vida: a Agroecologia. A proposta de Agroecologia defendida pelos movimentos populares do campo, em específico pelo MST, recupera e valoriza a ação dos camponeses e camponesas construindo uma práxis científica a serviço do campesinato, diferenciando-se substancialmente do que vem a ser uma agricultura dominada pelo empresariado orgânico, tratada como nicho de mercado.

Uma das inovações determinantes da Agroecologia em relação às ciências agrárias convencionais vem do seu reconhecimento da existência de

racionalidades ecológicas nos modos camponeses de produção. Segundo a perspectiva agroecológica, essas rationalidades expressam estratégias de produção econômica e reprodução socioambiental, resultantes da capacidade das populações rurais de ajustar seus meios de vida aos ecossistemas em que vivem e produzem. Portanto, estão longe de ser a manifestação de atraso cultural a ser superado, tal como apregoado pela ideologia da modernização (Petersen; Soglio; Caporal, 2009, p. 86).

No decorrer da história da humanidade, os camponeses produziram sistemas agrícolas tradicionais sustentáveis que alimentaram a maior parte da humanidade durante séculos, a partir da utilização de sua autoconfiança criativa, conhecimentos e saberes e os recursos locais disponíveis. Eis que se encontra uma experiência arraigada em uma rationalidade ecológica, que possibilita pensar em práticas necessárias para que a humanidade supere seus impasses, com produções locais, em pequena escala, biodiversas e socialmente justas (Altieri, 2004).

Fernandes (2017) faz uma crítica ao capitalismo ressaltando que ele produziu um modo de ver o mundo como mercadoria e que transformou a agricultura em agronegócio, substituindo a cultura pelo negócio. A agricultura camponesa, assim, persiste com suas raízes na Agroecologia, produzindo alimentos saudáveis em uma relação mais próxima da natureza.

Apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, o conceito de campesinato tem evoluído desde a sua consideração como um segmento social composto por unidades domésticas de produção e consumo agrário; até sua definição atual como um sistema de manejo dos agroecossistemas que configurou "um modo de utilização dos recursos naturais", um modo de apropriação da natureza com rationalidade ecológica. A produção de alimentos pode ser realizada de forma independente em sistemas camponeses baseados no manejo da biodiversidade (Sevilla Guzmán; Soler, 2010).

É desse ponto de partida que a Agroecologia surge para potencializar a experiência produtiva dos camponeses como uma das grandes propostas de projeto para o campo. A Agroecologia pode ser considerada uma construção recente, sem um conceito único, e em constante disputa. Pode ser definida como “[...] um novo paradigma produtivo, como uma constelação de ciências, técnicas e práticas para uma produção ecologicamente sustentável, no campo” (Leff, 2002, p. 36). Permite-se, desse modo, a otimização da unidade de produção por meio da incorporação de novos elementos às práticas tradicionais de manejo que, com o tempo, foram deixadas de lado com a capitalização da agricultura, elevando a produtividade e preservando a capacidade produtiva e sustentável dos ecossistemas. Ao mesmo tempo, os sistemas agroecológicos se tornam mais adaptáveis e resistentes às transformações climáticas (Leff, 2002).

Todavia, para além de um instrumento metodológico que permite compreender os sistemas agrários e solucionar problemas produtivos que a ciência agronômica convencional não resolve ou agrava, ainda que se parta da dimensão técnica de um agroecossistema, a Agroecologia também pode ser acrescida de elementos sociais e culturais. Essa ampliação de significado pode ser visualizada com mais relevância na concepção dos movimentos populares do campo, como os que compõem a LVC<sup>5</sup>, e como demonstram os princípios que seguem sistematizados pelos autores Guhur e Toná (2014).

[...] a integração da humanidade, em harmonia e equilíbrio com a Natureza; reforma agrária e a defesa do território e mercado nacional/local, fundamentos da soberania alimentar; construção de autonomia; começa com sementes camponesas e indígenas, é um processo social, cultural e político e é uma ferramenta para a transformação coletiva da realidade; é baseada na troca, cooperação, e ação coletiva entre as pessoas; é baseado no diálogo horizontal entre camponeses, indígenas e conhecimentos “científico”; a mulher desenvolve um papel fundamental e ajuda a construir novas relações dentro da família contra o patriarcado; oferece um novo e importante papel para a juventude, é libertador e fortalece nossa identidade coletiva como camponeses e povos indígenas, e outras expressões sociais e culturais; deve ser dirigida para alimentar as pessoas com alimentos saudáveis produzidos em harmonia com a Mãe Terra (Guhur; Toná, 2014, p. 20).

É possível afirmar que a Reforma Agrária no Brasil está no rol de urgências historicamente necessárias ao desenvolvimento do País. É um elemento inseparável de uma proposta que enfrente os problemas sociais e ambientais da atualidade e é a garantia dos direitos territoriais dos camponeses e camponesas, sujeitos potenciais para um desenvolvimento rural sustentável, com base na Agroecologia como estratégia agrícola e política. Essas proposições são embasadas pela construção de uma práxis que pensa o campo em sua conexão intrínseca com a cidade como espaço de produção e reprodução da vida. Nelas, o campo precisa estar planejado e concebido como local de qualidade de vida e local de luta e resistência permanente, que constrói uma estratégia agrícola e política, que transcende os interesses daqueles que a praticam, tomando relevância aos interesses comuns a toda sociedade.

Nesse sentido, pode-se dizer que o campesinato, organizado nos movimentos sociais, busca construir um projeto camponês de caráter popular e soberano para o Brasil, se colocando

---

<sup>5</sup> “LVC significa ‘La Via Campesina’. A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade” (Fernandes, 2012, p. 767).

à disposição com a sua experiência e acúmulos históricos para construir, junto com as demais forças, um projeto de desenvolvimento nacional. A construção desse projeto se dará, inclusive, nas bases educacionais e nos territórios da Educação do Campo em que se formula, se elabora e se pratica de maneira experimental e, com isso, tem-se irradiada uma relação profícua e geradora de outras realidades possíveis para o mundo camponês brasileiro.

## **Metodologia**

Este trabalho tem origem na pesquisa de dissertação de mestrado, defendida em 2023, intitulada “Educação do Campo e Agroecologia: a materialização do processo na escola Iraci Salete Strozak”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Paraná, Brasil. Visa a aprofundar as relações entre Educação do Campo e Agroecologia a partir da perspectiva da resistência camponesa, com foco na luta e construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, que se caracteriza por investigar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas que revelam sentidos e significados profundos sobre o tema. A pesquisa qualitativa busca desvendar a realidade em suas múltiplas dimensões, exigindo um estudo aprofundado do objeto investigado, o que permite uma análise mais detalhada e compreensiva do contexto em que se inserem o movimento e as práticas agroecológicas (Minayo, 2004). Neste contexto, realizou-se uma investigação bibliográfica, que incluiu um levantamento e revisão de literatura sobre produções científicas que contextualizam e aprofundam as temáticas da Agroecologia e da Educação do Campo, incluindo autores críticos que questionam os modelos hegemônicos de desenvolvimento para o campo.

Do ponto de vista teórico, o estudo fundamenta-se nos princípios da teoria marxista, que oferece um caminho metodológico consistente para a interpretação da luta de classes, essencial para entender a relação entre o campo e as transformações sociais que dele emergem. A teoria marxista possibilita uma análise dialética da realidade, enfatizando as contradições inerentes à sociedade capitalista, o que contribui para uma visão crítica e comprometida com as transformações sociais (Netto, 2011).

## **A relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia**

Sendo o campesinato uma classe social que emerge em contexto de subordinação e resistência ao modo de produção capitalista, com importante papel de mudança frente ao paradigma do agronegócio, e dado o viés político concedido pelos movimentos sociais, produz-se incidência de múltiplas dimensões nos territórios camponeses. A educação é uma delas que, ao aderir ao que se comprehende como projeto de Educação do Campo, assume a mesma dinâmica de transformação da realidade. Logo, vincula-se ao desafio de potencializar a experiência produtiva, política e social dos camponeses por meio da Agroecologia.

No Brasil, os povos do campo são distintos: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, sem-terra, pequenos camponeses etc.; porém, são unidos por especificidades que são os pilares da Educação do Campo. São os sujeitos que se encontram em luta e resistência contra o modelo de produção hegemônico do capital para seus territórios (Caldart, 2012).

Os movimentos sociais do campo reivindicam o direito de acesso à educação para todos os povos que vivem no campo, defendem a escola pública no campo e do campo. Nesse viés, se contrapõem a todos os ataques a essas populações e seus territórios, a fim de concretizar também o direito de viver na terra e permanecer nela. Na Educação do Campo, uma das principais formas de luta é o desafio de pensar o seu fazer pedagógico junto à comunidade escolar local, que venha ao encontro de seus anseios e sonhos por uma vida mais digna (Caldart, 2012). Para Molina e Sá (2012, p. 329):

Partindo dessa materialidade, a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem — com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade — o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

A Educação do Campo pressupõe que a educação pode contribuir para romper com a lógica dominante do sistema e para a emancipação humana. Para tanto, na Educação do Campo, educar significa formar sujeitos em todas as suas dimensões, compreendendo o campo como local de potencialidades. Ressalta-se que as reivindicações por uma Educação do Campo nascem da luta dos movimentos sociais, especialmente do MST, desde uma perspectiva não formal para se tornar formal (Caldart, 2012). A autora ainda acrescenta que esse entendimento de educação

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território [...]. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (Caldart, 2012, p. 164).

Assim, pensar a educação para além de seus marcos formais é vincular a educação à materialidade da vida em suas amplas dimensões, em específico à vida do campo, o que é um exercício complexo. Presume-se, também, que, em todo esse processo, para além dos muros das instituições, se vincula à escola e é fundamental que ela esteja em constante diálogo com eles, buscando, assim, qualificar a participação dos sujeitos em sua construção.

O MST constituiu uma pedagogia específica: a Pedagogia do Movimento ou a Pedagogia do Movimento Sem Terra, compreendida como teoria e prática da formação humana, em que o movimento social está compreendido “também como um sujeito pedagógico, como uma coletividade em movimento que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (Caldart, 2012, p. 319). Além dos diversos ambientes educativos que se desenvolvem de maneira não formal, as escolas das áreas de Reforma Agrária também trabalham com essa pedagogia.

Caldart (2012) irá discorrer sobre o fato de que, em nosso País, os movimentos sociais ainda não foram alvo de um aprofundamento em relação à questão pedagógica, e que esse esforço é recente e necessita de empenho, já que a autora considera um campo fecundo para “romper cercas que nos impedem de fazer uma reflexão mais total sobre a educação, a única capaz de realmente pensá-la como formação humana” (Caldart, 2012, p. 326).

A escola é uma instituição vinculada ao seu tempo histórico. Nesse momento, cada vez mais, torna-se um local central para a socialização das relações sociais do capitalismo. A ofensiva de transformar a escola pública em um espaço de disseminação de conteúdo de acordo com a necessidade do capital é tida, nas áreas rurais, como uma formação que se subsumete à lógica do agronegócio (Stauffer *et al.*, 2021). Apesar dessa constatação, esse processo não deve ser encarado de forma determinista, pois:

[...] a escola é um espaço também de contradições e, a depender das relações estabelecidas, pode se tornar um espaço fundamental para o desenvolvimento do ser humano em suas diferentes dimensões. Assim, ela pode ultrapassar a concepção de que se resume a um tempo restrito de certificar conhecimentos, constituindo-se em um espaço de estudos e aprendizados a partir da problematização das relações que se estabelecem dentro e fora dela (Stauffer *et al.*, 2021, p. 349).

As pressões do capital têm transformado os sujeitos, a estrutura e as condições educacionais, tanto no Estado quanto na sociedade civil, para que a educação se adeque à sua lógica funcional de mercado. Essas pressões objetivam que seu projeto amplie ainda mais sua hegemonia. Tal realidade impõe para os movimentos sociais e a sociedade organizada nos territórios uma postura diferente frente a essa conjuntura.

A escola, assim como outros espaços que dão vida à sociedade, precisa ser encarada como espaço de disputa, de batalha das ideias, das ações e dos projetos que vão influenciar mentes e corações. As escolas do campo que assumem o compromisso e a defesa do projeto de campo da Agroecologia tornam-se espaços no universo de todas as escolas públicas, que procuram explicitar as contradições da realidade, estabelecendo conflitos com a visão hegemônica do agronegócio.

Articula-se, na dinâmica da disputa de projeto de desenvolvimento, a disputa pelo projeto de educação. A hegemonia do projeto capitalista, de esvaziamento do campo, forjada na monocultura e no trabalho precarizado, também disputa um determinado modelo de escola. A Escola do Campo não está inerente a essa disputa, ao contrário, ela se encontra no centro da disputa (Rocha, 2022, p. 7).

Em períodos de grandes adversidades, em que se sofrem ofensivas, para além de sobreviver e resistir, é necessário pensar iniciativas que possibilitem a projeção política. Utilizar-se da contradição para promover avanços do projeto da Educação do Campo é um dos apontamentos das formulações coletivas do Fonec (2022), que desenvolve o conceito da resistência ativa e assinala o desafio estratégico para o período. Sendo assim, é fundamental

Consolidar a práxis agroecológica como componente essencial dos processos de formação de educadoras/es, da organização curricular e do trabalho pedagógico nas escolas do campo, envolvendo as comunidades e dialogando com as possibilidades e desafios dos territórios em que se inserem (Fonec, 2022, p. 5).

Assinala-se que “as escolas do campo assumem o desafio de trabalhar pela construção da contra hegemonia e do projeto da agricultura camponesa” (Caldart, 2016, p. 6). A práxis dos movimentos sociais do campo, no âmbito de projetos políticos articulados à educação e à Agroecologia, ocupa, cada vez mais, espaço e centralidade como elemento indispensável na disputa territorial com o capital transnacional e as políticas de Estado vinculadas à perspectiva neoliberal (Barbosa; Rosset, 2017).

Corroborando com os autores citados, Rocha (2022) reforça tal articulação:

Assim, a Educação do Campo e a Agroecologia articulam dimensões de enfrentamento pela soberania dos povos, provocando o confronto direto e permanente por um outro modelo de desenvolvimento, que respeite os territórios, a diversidade socioambiental, os saberes produzidos por todos os povos e as comunidades, a diversidade de raça, etnia, classe, gênero e sexual (Rocha, 2022, p. 7).

Barbosa e Rosset (2017) analisam os aportes da LVC e da Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC) sobre Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina. Para essas entidades, a natureza ontológica da Agroecologia é a consolidação da soberania alimentar como princípio político para a emancipação humana dos sujeitos do campo. A concepção educativa emergente está atrelada a uma dimensão pedagógica das lutas e, nesse sentido, a “[...] Educação do Campo no Brasil é considerada a síntese da apropriação da dimensão política do educativo e do pedagógico no marco da disputa política travada pela LVC/CLOC na região” (Barbosa; Rosset, 2017, p. 711).

Para Rosset (2019), a Agroecologia camponesa e popular precisa ser elevada a uma escala massiva, o que significa que, ao invés de ser praticada por poucas famílias, em um território pequeno, deve ser praticada por muitas famílias, em um território grande. Nesse desafio, os processos de educação são fundamentais, já que os fortalecem, na medida em que as escolas do campo estão formando os futuros habitantes daqueles determinados territórios. Segundo o autor:

As crianças e jovens são muito importantes para construir a territorialidade da Agroecologia, portanto, formá-los com uma visão diferente, agroecológica, e conhecimento da agroecologia, pode ter diferentes efeitos multiplicadores no território. [...] A escola deve assumir o desafio de difundir a Agroecologia entre crianças, jovens, mães e pais de família, e na sociedade em geral, no entorno de seu território. [...] Em termos epistemológicos, as escolas estão moldando a própria maneira de como as pessoas vão pensar no futuro (Rosset, 2019, p. 124).

Com o ingresso na escola, percebe-se que a Agroecologia fortalece um caminho formativo de desalienação do ser humano que implica em compreender as contradições e as novas possibilidades que existem na atividade vital de produzir alimentos. Isso implica afirmar que não há Agroecologia sem mudanças, sem uma nova sustentação da vida pelo trabalho (Caldart, 2017). “Aproximar a agroecologia das escolas do campo integra este movimento de transformação social mais amplo e nos exige ‘nadar contra a maré’” (Caldart, 2016, p. 1).

A Educação do Campo e a Agroecologia correspondem a uma matriz histórica e social comum. Ambas reforçam o protagonismo das famílias camponesas como produtoras de saberes, de inovações e práticas locais relacionadas a alternativas que contemplam os seus modos de

produção, de vida e de trabalho. Sendo assim, as duas contribuem para a valorização do campo como espaço de vida, mesmo diante das contradições presentes nos assentamentos rurais (Borges; Marcelites; Finatto, 2020).

A conexão entre educação, escola e Agroecologia tem o sentido de fortalecer o território dos povos do campo, das águas e das florestas no âmbito da potencialidade política e ética da Agroecologia na formação humana (Katuta *et al.*, 2022).

De acordo com Caldart (2021), a Educação do Campo e a Agroecologia não supõem uma padronização de práticas ou métodos, pois devem interagir com cada realidade particular em que acontecem, mas, pode-se sintetizar alguns princípios básicos, entre eles,

[...] a diversidade de sujeitos que a constituem e das suas formas de luta, de trabalho, de cultura, com todas as dimensões que isso abarca; [...] a ligação orgânica entre processos educativos e processos de produção material da vida; entre eles educação, trabalho, cultura e produção; [...] uma forma de construção e gestão das políticas públicas que fortalece os sujeitos coletivos em suas práticas, sem a tutela pedagógica e política do Estado (Caldart, 2021, p. 159 e 359-360).

Caldart (2020, p. 8) discute sobre a reconstrução pedagógica da Agroecologia não se referir à velha “transposição didática”, “[...] entendida como uma espécie de assepsia do conteúdo vivo para que ele se amolde a uma forma curricular sem vida”. Segundo ela,

Talvez se possa falar de uma “tradução”, no sentido de recriação viva, dos conteúdos da Agroecologia na “língua” própria da pedagogia e da forma que assume na educação básica. Tradução que busca apreender os conhecimentos entranhados na camada técnica das práticas da agricultura camponesa e que nos podem remeter a compreensões mais profundas de seus fundamentos e do que estes permitem entender para além deles (Caldart, 2020, p. 8).

Assim, de acordo com a autora, pensar a Agroecologia no âmbito da educação geral implica apreender seus fundamentos gerais como ciência e modo de vida que a realiza. Trata-se de uma perspectiva que presume rediscutir sistematicamente o que se entende como educação geral de uma escola com finalidades emancipatórias que mire a desalienação do ser humano (trabalho e natureza) e a apreender os princípios gerais do trabalho social produtivo que dá a base material da emancipação pretendida (Caldart, 2020).

Para Vieira (2018), que discute a relação entre a educação e a Agroecologia, a escola carrega a especificidade de trabalho com o conhecimento e tem como uma das funções sociais primordiais a socialização desse conhecimento, sem perder de vista que não existe neutralidade

na ciência e na educação. Dessa forma, deve-se refletir sobre os conhecimentos priorizados no currículo da escola.

Nesse sentido, no âmbito educacional, das ciências e mesmo na agricultura, considerando a forma escolar capitalista e o modelo do agronegócio como formas hegemônicas de “produzir” conhecimento, há uma tendência reducionista de racionalidade ocidental, de tentar reduzir diferentes saberes a uma única razão. Isso seria uma impossibilidade, considerando que os diferentes saberes são resultado da diversidade cultural da sociedade de classes e que estes não podem se igualar do ponto de vista epistemológico. Há uma tradição seletiva dos saberes, que é fruto das lutas e conflitos de classes sociais, que atua no sentido de deslegitimar alguns saberes e de valorizar dados conhecimentos em detrimento de outros. Essa tradição foi fortemente incorporada pela escola, pois muitos conhecimentos são excluídos e outros são privilegiados na organização do currículo escolar, que de uma forma geral, resulta de um processo de estratificação e compartimentação do conhecimento e que produz e reproduz uma hierarquização social dos saberes, em que prevalece uma perspectiva positivista e cartesiana de conhecimento nas ciências, expressa na constituição do conhecimento escolar (Lopes, 1999 *apud* Vieira, 2018, p. 211).

Vieira (2018) problematiza que a forma escolar capitalista e seu processo de fragmentação do conhecimento não comportam o trabalho com a Agroecologia em sua totalidade, pois, da forma como está organizada, “não ajuda a entender a agroecologia na amplitude e complexidade de dimensões, conexões e relações que a envolvem” (Vieira, 2018, p. 214). A afirmação relacionada reporta também a mercantilização de pautas ecológicas que, quando fragmentadas, trabalham projetos escolares na perspectiva da reciclagem, da horta escolar e, até mesmo, das sementes, porém, sem uma necessária contextualização com o projeto político camponês.

Conforme Vieira (2018), em função da preocupação em avançar na elaboração e na materialização da relação entre Agroecologia e educação, o MST tem dedicado “[...] esforços e ações a partir da necessidade de discutir e aprofundar a sua formulação sobre como inserir e enraizar a agroecologia no currículo das escolas de educação básica” (Vieira, 2018, p. 157).

A Agroecologia integra um conjunto de diversos e complexos conhecimentos, valorosos em termos científicos e culturais. “Sua chave de análise da realidade está nas relações e na abordagem dos agroecossistemas como totalidade, explorando vínculos entre natureza, produção, política e cultura” (Caldart, 2016, p. 7).

A constituição originária da agroecologia é interdisciplinar. Envolve ao mesmo tempo diferentes áreas da ciência, integrando estudos sobre a natureza e a sociedade, além de valorizar e trabalhar com diferentes formas de conhecimento. Seu estudo pode ajudar as escolas a desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano

de estudos. Sem um pensamento dialético (intuitivo ou cientificamente construído) não há como entender e por em prática a agroecologia (Caldart, 2016, p. 7).

Nesse sentido, os conhecimentos em torno da temática da Agroecologia necessitam estar inseridos nas escolas do campo, já que a escola é por excelência o espaço onde o pensamento científico é compartilhado com os estudantes, os quais levarão em conta os aspectos científicos em suas decisões futuras, na análise de problemas e na busca de soluções para os desafios que encontrarão em suas vidas. “Portanto, é fundamental que a escola assegure o acesso aos fundamentos científicos que permitirão a implementação de princípios e práticas agroecológicas no cotidiano” (Hammel *et al.*, 2019, p. 12).

Caldart (2016) explana que, pensando com ousadia em relação aos direitos formativos dos estudantes das escolas do campo, o desenrolar da Agroecologia pode redefinir os próprios conteúdos e a forma de estudo sobre a natureza.

[...] anos e anos de estudos escolares das “ciências da natureza” e pouco conseguimos entender sobre o que é a natureza, como funcionam seus ciclos e relações, como acontece o metabolismo entre natureza e ser humano, como se produz saúde. Isto precisa mudar com urgência: pelo bem da vida! (Caldart, 2016, p. 6, grifo da autora).

A relação entre a Agroecologia e a educação presume o diálogo de saberes, reconhecendo os saberes populares como importantes e, além do repasse, a possibilidade de construção de conhecimento, envolvendo os estudantes nesse processo. Hammel *et al.*, (2019) ressaltam a relevância de que os currículos das escolas do campo busquem construir conhecimentos junto aos estudantes por meio da reflexão-ação sobre os problemas e as questões reais presentes nas comunidades camponesas e na sociedade em geral, valorizando os conhecimentos produzidos em nível local, sem renunciar aos conhecimentos já sistematizados e acumulados pela ciência. Um dos principais desafios da Educação do Campo na atualidade é estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a síntese social dos estudantes que vivem e trabalham no campo. Ou seja, desenvolver o ensino em uma lógica científica, a fim de desvelar as contradições de sua realidade.

Assim, “[...] trabalhar com o conhecimento científico implica, necessariamente, desmistificar uma realidade que se apresenta na forma aparente como pronta e acabada” (Vieira, 2018, p. 211). As escolas do campo são espaços de referência para que as comunidades camponesas compreendam a grande sociobiodiversidade da agricultura camponesa, percebam criticamente as contradições do agronegócio e possam, desse modo, indicar as possibilidades de superá-las em suas ações cotidianas.

Vieira (2018) também ressalta o papel das vivências de práticas de trabalho com a Agroecologia na escola, e fora dela, por parte dos estudantes, como um potencial para a materialização do trabalho com a Agroecologia. Nessa mesma direção, Stauffer *et al.*, (2021) destacam a potencialidade da Agroecologia na perspectiva de associar o trabalho como princípio educativo, ou seja, “[...] exige construir o currículo a partir da práxis camponesa e dos povos tradicionais, uma síntese entre ação política, socialização da ciência e da técnica, construção e reflexão crítica sobre as experiências” (Stauffer *et al.*, 2021, p. 351).

Para Caldart (2016, p. 6), “Quando uma escola assume este objetivo a agroecologia precisa ser estudada na forma em que é produzida, ou seja, na relação entre teoria e prática, não podendo ficar apenas no plano da informação ou ilustração”. A autora também destaca a possibilidade de participação das crianças e jovens em atividades de produção de base agroecológica por meio do trabalho socialmente necessário. Para Hammel *et al.*, (2019), a mediação das práticas agroecológicas como, por exemplo, a horta escolar, é fundamental, porém, é necessário que, antes de chegar à ação em si, sejam desenvolvidas reflexões para que haja um processo contínuo de avanço e aprofundamento da Agroecologia nos locais de atuação. Caldart (2016) concorda com a necessidade de intencionalizar as práticas agroecológicas na escola a fim de fomentar o trabalho com certos conteúdos, materializando uma determinada concepção de conhecimento. “A configuração de seu objeto de estudo e de intervenção torna explícita e facilmente compreensível a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento” (Caldart, 2016, p. 7).

A mediação do trabalho possibilita o avanço na formação dos estudantes na dimensão técnica. “A participação em processos produtivos reais exige e permite a construção de habilidades práticas técnicas que são importantes para os estudantes e suas famílias” (Caldart, 2016, p. 7).

Portanto, a presença da Agroecologia na escola do campo, embora não comportada em totalidade pela forma escolar capitalista, é relevante tanto para a territorialização da Agroecologia quanto para o fomento da educação como formação e emancipação humana. É legítimo dizer que a abordagem da Agroecologia à Educação do Campo é uma das mais provocativas no sentido de vínculo com a materialidade da vida das comunidades camponesas. Na escola, ela perpassa pelo currículo, pela formação de educadores e pelas práticas pedagógicas, expandindo a capacidade da instituição de realizar o diálogo dos saberes em um processo de ação e reflexão transformadora da realidade.

## Considerações finais

Abordar a relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo na perspectiva do MST suscitou a discussão acerca do campesinato, pois é das relações de luta, resistência e subordinação desses sujeitos diante do modo de produção capitalista, que emergem ambos os fenômenos sociais. A atuação histórica associada às sociedades camponesas demonstra incidência na luta política e na sustentabilidade ecológica de manejo das riquezas naturais, demonstrando papel importante para mudar as tendências de desenvolvimento rural. Os movimentos sociais do campo, em especial o MST, e a Reforma Agrária popular, defendida no bojo da disputa por terra, território e modo de produção, são abrangidos como espaços emergentes da luta atual do campesinato. Tal processo consolida bases para o estabelecimento da Agroecologia em oposição ao agronegócio.

A Educação do Campo relaciona-se à luta do campesinato em um contexto de rompimento com a lógica dominante do sistema capitalista, em vistas de um ideal de formação humana. Nela, valoriza-se o campo como local de potencialidades, vinculando a educação à materialidade da vida e qualificando a atuação dos sujeitos da realidade para um movimento de transformação social mais amplo. No MST, comprehende-se o papel do movimento social como sujeito pedagógico e da escola como espaço de contradição, de estudos e aprendizados a partir de problematizações das relações que se estabelecem dentro e fora dela. Por mais que os projetos de desenvolvimento e educação estejam em disputa, permeados por constantes conflitos, as iniciativas promovidas pela escola do campo são passíveis de projeção, salto político e capilaridade, como é o caso da Agroecologia.

## Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALENTEJANO, P. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 4, n. 42, p. 251-285, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7763>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 38, n. 140, p. 705-724, 2017. DOI 10.1590/ES0101-73302017175593. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8YqVNpHcmHV6QTwcJzvFjn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2024.

BORGES, M.; MARCELITES, E. J.; FINATTO, R. A. Interfaces entre a Educação do Campo e a Agroecologia em áreas de assentamentos rurais no estado do Paraná. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 283-304, abr. 2020. DOI 10.5216/ag.v14i1.56336. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/56336>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: ESPJV; Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo; Rio de Janeiro: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 355-360.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola 4**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. **Escolas do campo e agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!. Porto Alegre, 2016 (texto não publicado).

CALDART, R. S. Educação e agroecologia: encontros necessários. In: SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA, 3.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 2., 2020, Pernambuco. **Anais** [...] Pernambuco: IFPE, 2020.

LEFF, H. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2002. Disponível em: [https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia\\_e\\_saber\\_ambiental.pdf](https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_saber_ambiental.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

FERNANDES, B. M. A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Brasil **Nera**, v. 1, n. 1, p. 2-44, 2012. DOI 10.47946/rnera.v0i1.1495. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1495>. Acesso em: 23 maio 2020.

FERNANDES, B. M. Transformações no Brasil agrário nas fases neoliberais e pós-neoliberal: construindo uma política agrária para um desenvolvimento sustentável. In: SUERTEGARAY, D. M. A. *et al.* (org.). **Geografia e conjuntura brasileira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 83-93.

**FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Resistência ativa**: a educação do campo e os desafios para 2022. Brasília, DF, 2022.

GUHUR, D.; TONÁ, N. Outra forma de viver e produzir no campo é necessária e possível: a Agroecologia. In: JORNADA DE AGROECOLOGIA, 13., 2014, Maringá. **Anais** [...] Maringá: MST, 2014.

SEVILLA GUZMÁN, E. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. In: AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. **Agroecologia**: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. Disponível em: <https://document.onl/documents/agroecologia-e-desenvolvimento-rural-sustentavel-da-evolucao-e-sua-conceituacao.html?page=1>. Acesso em: 20 maio 2024.

SEVILLA GUZMÁN, E. S.; SOLER, M. S. M. **Agroecología y soberanía alimentaria: alternativas a la globalización agroalimentaria. Andaluzia: Patrimonio cultural en la nueva ruralidad andaluza**, Ph Cuadernos, 2010.

HAMMEL, A. C. *et al.*, (org.). **Guia metodológico para educadores(as) das escolas do campo**. Tubarão: Copiart, 2019.

KATUTA, A. M. *et al.* Educação do campo, das florestas e das águas: duas décadas de lutas, realizações e perspectivas. In: GONÇALVES, M. *et al.* (org.). **Cartilha da 19ª Jornada de Agroecologia**. Curitiba, 2022.

MATTEI, L. O debate sobre a reforma agrária no contexto do Brasil rural atual. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, p. 234-260, 2016. DOI 10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p234. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2016v15nesp1p234>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: ESPJV; Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

NETTO, J. P. **Uma introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/H7WMxZswgv6zR6MZJx5DHCM/?format=pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

PETERSEN, P.; SOGLIO, F. K. D.; CAPORAL, F. R. A construção de uma Ciência a serviço do campesinato. **Agriculturas**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 85-103, 2009. Disponível em: <https://aspta.org.br/files/2011/05/N%C3%BAmero-especial.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

PLOEG, J. D. V. D. O modo de produção camponês revisitado. In: SCHNEIDER, S. (org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 13-54.

ROCHA, E. N. Informe nacional de educación en territorio rurales y educación do campo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCACIÓN EM TERRITORIOS RURALES, 2022, Barcelona. **Informe [...]**. Barcelona: FONEC, 2022. p. 1-27. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/10/INFORME-BRASIL\\_CITREC\\_FINAL15.10.2022-2.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/10/INFORME-BRASIL_CITREC_FINAL15.10.2022-2.pdf). Acesso em: 3 dez. 2024.

ROOS, D. A disputa pelo território: agricultura camponesa versus agronegócio nos assentamentos do centro-sul paranaense. In: JORNADA DO TRABALHO, 8., 2012, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: UNESP, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/16.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024

ROSSET, P. A territorialização da agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO, D. S. *et al.* (org.). **Agroecologia na educação básica**:

questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019. P. 83-92

STAUFFER, A. B. *et al.* Educação Básica e Agroecologia. In: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. B.; MOURA, L. H.; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo; Rio de Janeiro: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 348-355.

VIEIRA, T. L. **A relação educação e agroecologia**: um estudo sobre as experiências em escolas do MST, no Paraná. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1185>. Acesso em: 2 dez. 2024.

WANDERLEY, M. N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 42-61, 2003. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/238>. Acesso em: 3 dez. 2024.

Submetido em 16 de junho de 2024.

Aprovado em 4 de julho de 2024.