

## O MST E A PRODUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA TERRITORIAL PELA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Rogério Rego Miranda<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo analisa a proposta de territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no sudeste do Pará, tomando a educação como instrumento de contra-hegemonia. A pesquisa investiga como o movimento disputa o território em uma região de conflitos com o agronegócio e a mineração, utilizando revisão bibliográfica, análise documental e trabalho de campo em assentamentos locais. Os resultados indicam que a educação do MST se fundamenta na filosofia da práxis de Gramsci para promover a transformação social. Conclui-se que a "ocupação" de espaços educacionais e a luta por políticas públicas de educação do campo são estratégias centrais para a construção da organicidade do movimento, assegurando a permanência das famílias no campo e consolidando um projeto territorial contra-hegemônico.

**Palavras-chave:** MST; Educação do Campo; Contra-hegemonia; Território; Sudeste Paraense.

### EL MST Y LA PRODUCCIÓN DE LA CONTRAHEGEMONÍA TERRITORIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

#### Resumen

Este artículo analiza la propuesta de territorialización del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en el sureste de Pará, utilizando la educación como instrumento de contrahegemonía. La investigación examina cómo el movimiento disputa el territorio en una región en conflicto con la agroindustria y la minería, mediante revisión bibliográfica, análisis documental y trabajo de campo en asentamientos locales. Los resultados indican que la educación del MST se fundamenta en la filosofía de la praxis de Gramsci para promover la transformación social. Se concluye que la "ocupación" de espacios educativos y la lucha por políticas públicas para la educación rural son estrategias centrales para la construcción de la estructura orgánica del movimiento, asegurando la permanencia de las familias en el campo y consolidando un proyecto territorial contrahegemónico.

**Palabras clave:** MST; Educación del Campo; Contrahegemonía; Territorio; Sudeste de Pará.

### THE MST AND THE PRODUCTION OF TERRITORIAL COUNTER-HEGEMONY THROUGH EDUCATION

#### Abstract

This article analyzes the territorialization proposal of the Landless Rural Workers Movement (MST) in southeastern Pará, using education as an instrument of counter-hegemony. The research investigates how the movement disputes territory in a region of conflict with agribusiness and mining, using bibliographic review, document analysis, and fieldwork in local settlements. The results indicate that MST education is based on Gramsci's philosophy of praxis to promote social transformation. It concludes that the "occupation" of educational spaces and the struggle for public policies for rural education are central strategies for building the movement's organic structure, ensuring the permanence of families in the countryside and consolidating a counter-hegemonic territorial project.

**Keywords:** MST; Rural Education; Counter-hegemony; Territory; Southeastern Pará.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 26/03/2026. Aprovado em 14/04/2026. Publicado em 22/04/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i53.71207>

<sup>2</sup> Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Geografia e Cartografia (FGC) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Belém. Email: [rogeriomir@ufpa.br](mailto:rogeriomir@ufpa.br).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4960836976718202c>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6309-7653>.

## Introdução

A pesquisa em tela apresenta resultados parciais da tese de doutorado, na qual vislumbrou-se enquanto horizonte analítico a proposta de territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com base em uma leitura gramsciana de hegemonia<sup>3</sup>, ou seja, a ideia base era analisar como o movimento disputa a hegemonia territorial no sudeste do Pará, sem perder de vista assimetrias de poder em relação aos agentes dominantes, principalmente relacionados a mineração e ao agronegócio; bem como as contradições e conflitos internos do MST, que interferem na construção de um projeto de desenvolvimento territorial contra hegemônico, ancorado em um tripé, a saber, terra (território em disputa com o latifúndio), produção (proposta de outros usos e apropriações territoriais) e educação (meio de formação política dos sujeitos subalternos com vistas a disputar os territórios).

Os resultados foram obtidos por meio de revisão de literatura a respeito da territorialização do MST e da Educação como meio de disputa dos aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 1978), bem como documentos do movimento social em tela, referentes aos seus princípios filosóficos e pedagógicos. Foi igualmente de suma importância o trabalho de campo em escolas dos assentamentos 1º de Março, em São João do Araguaia; 26 de Março, em Marabá; 17 de Abril, Cabanos, Canudos e Lourival Santana, de Eldorado dos Carajás; Palmares II e Onalício Barros, em Parauapebas; e Nega Madalena, de Tucumã. Além de escolas dos acampamentos Helenira Resende e Hugo Chaves – ambos no município de Marabá; Dalcídio Jurandir no município de Eldorado dos Carajás; Frei Henri no município de Curionópolis (atualmente assentamento); João Canuto no município de Sapucaia; e Roseli Nunes no município de Tucumã (hoje assentamento).

---

<sup>3</sup> Para Gramsci (2014) a hegemonia apresentava duas componentes importantes, o “domínio” e a “direção”, em suas palavras, “a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou submeter, mesmo que com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exercita o poder e na medida em que o mantém fortemente em sua mão, torna-se dominante, mas deve continuar sendo “dirigente”. (Gramsci, 2014, p. 62-63).

Os trabalhos de campo ocorreram entre os anos de 2014 e 2016, momento em que realizamos observação sistemática e entrevistas semiestruturadas com professores e professoras, gestores escolares, discentes e lideranças dos movimentos sociais, com o interesse de apreender como a educação é mobilizada como meio de luta pelo território.

Diante do exposto, o artigo divide-se, para além da introdução e conclusão, nos subitens *a construção do território e a educação*, onde se reflete sumariamente sobre a educação enquanto meio de disputa do território, particularmente por meio da “ocupação”, das escolas e universidades. Em seguida discute-se sobre os *princípios filosóficos e pedagógicos do MST* que guiam a sua leitura de educação e ensino como meio de transformação social e disputa pelo território. Posteriormente, em *ressonâncias gramscianas na leitura de educação e ensino do MST*, evidencia-se a inspiração da filosofia da práxis de Antonio Gramsci no debate educacional do MST. Por fim, debruça-se em *disputando os aparelhos privados da educação no sudeste paraense*, como o movimento social constrói proposições e estratégias de viabilizar políticas públicas para se ter escolas do campo, cursos superiores voltados aos camponeses e camponesas e, assim, conflitar com os agentes hegemônicos o território, a partir de acampamentos, ou mesmo a permanência territorial nos assentamentos.

### **A construção do território e a educação**

A contra-hegemonia para o MST se assenta na luta pela reforma agrária popular, produção agroecológica e educação. Esse tripé encontra-se interdependente, considerando que a partir de um acúmulo de experiências de luta pelo território, em diversas escalas, observou-se que para territorialização camponesa, deve-se colocar em relevo a dimensão material (a terra de trabalho) e a imaterial (a construção ideológica). Para que a reforma agrária popular se desenvolva, é necessária essa disputa dos aparelhos privados de hegemonia (dimensão simbólico-cultural do território), entre os quais as instituições relacionadas à educação devem ser objetos de apropriação, com vistas à construção de um consenso ativo entre os sujeitos que as constroem.

Com efeito, a educação passa a ser um dos pilares do projeto contra-hegemônico do MST, que não pode ser confundida com um processo formal, restrito ao âmbito da

escola; nem mesmo a escola pode ser restrita a um espaço de repasse de informações disciplinares. Isso porque envolve um processo formativo no qual se entrelaçam as ações do MST e as vivências dos sujeitos, produzindo dialogicamente a formação do sem-terra, considerado um sujeito cultural.

Caldart (2000), ao discutir essa estratégia de disputa pela educação, empreendida pelo MST, aponta que o movimento desenvolveu um processo de *ocupação* das escolas, que não ocorreu de maneira homogênea em todos os territórios-assentamentos (Miranda; Suzuki, 2021)<sup>4</sup> e territórios-acampamentos (Miranda; Lima, 2024)<sup>5</sup>, tampouco se encontra acabado.

Para autora supracitada, essa ocupação das escolas apresenta, sumariamente, três significados, a saber:

a) os sem-terra se mobilizam pelo direito à escola, que deve ser, contudo, um espaço de significado concreto para os sujeitos; nesse primeiro momento, por volta do início dos anos 1980, as ações educativas envolviam as mães e os professores,

---

<sup>4</sup> Os territórios-assentamentos são produtos sociais, envoltos por relações de poder, advindos de um processo histórico-geográfico multidimensional, cuja formação econômico-social, lhes conferem determinadas características particulares, mas atreladas aos processos mais gerais relacionados à territorialização do capital (Oliveira, 1999), por esse motivo é prenhe de contradições e conflitos. Eles podem ser mais ou menos complexos dependendo do seu tamanho, número de famílias envolvidas, grau de organização interna e externa, de conexão com outros movimentos sociais e/ou sindicais e do movimento socioterritorial e/ou sindical que o constrói e organiza, podendo estar articulado ou mesmo sendo articulador de uma rede geográfica solidária camponesa de luta pela terra e mobilizado/mobilizador na/da política de escala como estratégia de ampliar a luta local para uma escala regional, nacional e internacional, também podem vir ou não a disputar os aparelhos privados de hegemonia com o intuito de produzirem um processo formativo que considere os sujeitos do campo e suas especificidades, além de debater a necessidade da luta pela terra, mas igualmente de um projeto de desenvolvimento territorial que parta dos sujeitos subalternos e de um consenso ativo (Gramsci, 2001), que no caso do MST, pauta-se no tripé terra (de trabalho) - educação (emancipatória) - produção (com o horizonte da agroecologia) (Miranda; Suzuki, 2021).

<sup>5</sup> Os territórios-acampamentos, por meio da construção de uma rede geográfica solidária camponesa de luta pela terra e da política de escala, desenvolvem um conjunto de relações econômico-políticas e cultural-simbólicas, que permitem a construção de um território de luta e de resistência permanentes e em diversas escalas geográficas contra o agronegócio e a mineração; de comunicação por possibilitar a formação política dos sujeitos; e de interação espacial, que cria condições de sociabilidades próximas e coletivas, congregando as três dimensões do espaço de socialização política (Fernandes, 2005). Essas três dimensões permitem a disputa pelo território em relação aos agentes hegemônicos, ainda que em condições assimétricas e distintas, visto que os acampados ocupam as terras dos latifúndios e grafam sua(s) história(s), ao mesmo tempo que buscam se (re)apropriar dos aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 2005), ou constroem outros de caráter alternativo, lutando por escolas do campo e por cursos destinados aos trabalhadores rurais em Universidades, Institutos Federais etc., que incluam o debate da agroecologia e da reforma agrária dos movimentos socioterritoriais, com o intuito de propor um outro projeto de desenvolvimento regional, pautado na diversidade territorial, incluindo os diversos sujeitos do campo e da cidade (Miranda; Lima, 2024).

posteriormente os pais e algumas lideranças do movimento e aos poucos as crianças foram se envolvendo;

b) o MST assumiu a tarefa de organizar e articular, endogenamente a sua organicidade, uma mobilização para propor uma pedagogia específica às escolas conquistadas e construir condições de formar educadores capazes de trabalhar nessa direção; para este fim, criou-se em 1987 o Setor de Educação, formalizando a intencionalidade que vem ampliando o próprio conceito de escola: inicialmente a luta se desenvolveu em torno das escolas de ensino infantil e hoje são disputados os espaços nas universidades, aglutinam-se esforços na alfabetização dos jovens e adultos e fomentam-se processos de escolarização e formação da militância;

c) a partir dos dois momentos anteriores, o MST incorporou a escola a sua dinâmica, isto é, a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, logo, os territórios-acampamentos e territórios-assentamentos necessariamente devem ter escolas baseadas nos princípios do movimento, politizando o debate em torno da escola e colocando-a como uma questão central na luta pela reforma agrária.

Essa contextualização mais geral é importante para compreensão do movimento gradativo de incorporação da educação como uma forma de se apropriar da escola, direito antes negado aos sujeitos do campo – e muitas vezes da cidade. Essa apropriação, porém, ressignifica, a partir da valorização de sua realidade concreta, seus saberes, suas formas de aprender e ensinar.

### **Princípios filosóficos e pedagógicos do MST**

a) a **educação deve ser para a transformação social**, com vistas a justiça, radicalidade democrática e valores humanistas e socialistas;

b) **educação para o trabalho e a cooperação**, no sentido de que a escola deve se pautar na realidade e problemáticas do campo, com o intuito de refletir e formar para a cooperação da/na luta pela terra, para produzir uma educação militante, pautando temas importantes, como a reforma agrária;

c) **Educação com/para valores humanistas e socialistas**, para construção de um sujeito crítico com relação aos valores dominantes da sociedade capitalista, marcada por uma racionalidade neoliberal, que preza pela competitividade, individualismo e o mercado;

d) **Educação como um processo permanente de formação e transformação humana**, ou seja, as pessoas devem transformar a realidade social, ao mesmo tempo que se transformam, assim, as metodologias educativas devem sublinhar a diversidade dos sujeitos, suas experiências concretas, ter como horizonte a mudança social e destacar o racional e os afetos.

Para além dos princípios filosóficos, o MST definiu alguns de caráter pedagógico:

a) **Relação entre prática e teoria**, em que se coloca em relevo a educação com fins de uma ação transformadora, logo, deve-se considerar a teoria e a prática de maneira inseparável;

b) **Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação**, em que os processos de aprendizado devem priorizar a diversidade e com metodologias adequadas aos objetivos específicos, ou seja, deve-se articular os *processos de ensino* e *processos de capacitação*. Os primeiros caracterizam-se pela antecendência da teoria sobre a prática, que é ensinada pelo educador; já para os segundos, a prática antecede a teoria e o processo de capacitação é realizado por uma atividade objetivada, mediante uma situação-problema que estimula o educando a aprender com o intuito de reagir em relação a um problema concreto, com efeito, a capacitação resulta em saberes práticos denominados de saber-fazer;

c) **A realidade como base da produção do conhecimento**, em que a ideia é partir do espaço vivido para a produção do conhecimento, mas articulando-o a outras escalas geográficas (cidade, município, estado, região, país e mundo), sempre problematizando as desigualdades e diversidades, visando à justiça social;

d) **Conteúdos formativos socialmente úteis**, em que seleciona-se conteúdos de forma estratégica para atingir objetivos de ensino e capacitação;

e) **Educação para o trabalho e pelo trabalho**, onde os sujeitos privilegiados na educação do MST são os trabalhadores, logo, tem-se no horizonte a *educação ligada ao mundo do trabalho* (realiza-se mediações entre a realidade imediata do trabalho e da

produção e a sociedade em geral) e *o trabalho como método pedagógico* (trabalho como gerador das necessidades de aprendizagem e como construtor de relações de trabalho, especialmente por meio da cooperação, resultando em novas relações interpessoais e coletivas);

f) **Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos:** os processos políticos referem-se ao modo de governar a vida social, envolvendo relações de poder que visam a manutenção ou a transformação social. E a educação é sempre um exercício político pois se encontra inserida em um projeto de transformação ou de conservação social; desta feita, existe uma relação orgânica entre educação e política, que significa fazer a política atravessar os processos pedagógicos das escolas;

g) **Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos,** onde os processos econômicos se vinculam a produção, a distribuição e ao consumo de bens e serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade;

h) **Vínculo orgânico entre educação e cultura,** em que se preza pela educação enquanto um processo de socialização e produção da cultura, assim como um processo de transformação cultural dos sujeitos;

i) **Gestão democrática** a fim de se discutir a democracia como um princípio educativo, avaliando seu significado teórico e prático;

j) **Auto-organização dos/das estudantes,** estimulando-os a construir espaços autônomos, coletivos e participativos de decisão;

k) **Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as,** para a produção de espaços de autoformação permanente mediante reflexão acerca da prática, do estudo e do planejamento das atividades promovidas pelo MST;

l) **Atitude e habilidades de pesquisa,** empregadas enquanto um princípio pedagógico, para que com rigor, método e sistematização se qualifique e apresente possíveis soluções de um dado problema;

m) **Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais,** privilegiando-se a mediação entre o individual e o coletivo do processo pedagógico, por existirem ritmos diversos de aprendizado peculiares a cada estudante.

Esses princípios filosóficos e pedagógicos são atravessados pela filosofia da práxis de Antonio Gramsci, como será observado no próximo subitem.

### **Ressonâncias Gramscianas na leitura de Educação e ensino do MST**

As premissas filosóficas e pedagógicas que pautam a compreensão de educação do MST apresentam ressonâncias gramscianas, especialmente quando Gramsci (1978) destaca a ideia de que somos todos filósofos, não constituindo, sobremaneira, uma especialidade profissional. Assim, existe uma *filosofia espontânea* que se manifesta na linguagem, visto que carregamos conosco um conjunto de noções e de conceitos determinados, no senso comum e no bom senso, na religiosidade popular e em todo o sistema de crenças e formas de interpretar o mundo, que se denomina habitualmente de “folclore”, contudo, essa filosofia espontânea pode ser desenvolvida em uma perspectiva crítica, em que se questiona a “concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior e, portanto, por um dos grupos sociais em que todos estamos automaticamente mergulhados desde a nossa entrada no mundo consciente” (Gramsci, 1978, p. 10) e se propõe elaborar sua “própria concepção do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar passiva e dolentemente que a nossa personalidade seja formada a partir de fora” (Gramsci, 1978, p. 10).

É importante sublinhar que essa concepção de mundo está vinculada a um grupo social e a todos os elementos sociais que partilham um modo de pensar e agir. Nesse sentido, criticar a própria concepção de mundo na qual estamos imersos significa torná-la unitária e coerente, e também indagar a filosofia existente até o presente momento, em virtude de esta ter contribuído para uma estratificação na filosofia popular. Deste modo, devemos nos conhecer como produtos do processo histórico (e acrescentaríamos geográfico). Destarte, a crítica perpassa pela “consciência de sua historicidade, da fase de desenvolvimento que representa e do fato de estar em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções” (Gramsci, 1978, p. 11). A concepção do mundo decorre igualmente de determinados problemas colocados pela realidade.

Esse movimento de crítica corresponde a *filosofia da práxis* que rompe com a separação entre teoria e prática e coloca a necessidade de um contato constante com as “gentes simples”, visto que é essa relação que historiciza a filosofia. Em outras palavras, a filosofia da práxis se apresenta inicialmente sempre como uma ação polêmica e crítica diante da concepção de mundo existente, ou ainda do senso comum e dos intelectuais. Isso porque se busca conduzir as “pessoas simples” a uma concepção superior de vida, em que os intelectuais devem ter um contato direto com os sujeitos, de forma a constituir um bloco intelectual-moral que possibilite um avanço intelectual da massa e não de grupos específicos. Nesse sentido, a massa deve primar por uma compreensão crítica de si mesma, que é resultante de uma luta de

[...] “hegemonia” política, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase para uma ulterior e progressiva autoconsciência, em que teoria e prática finalmente se unificam [...]. Por isso, deve colocar-se em destaque que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa um grande avanço político-prático, porque supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética conforme a uma concepção do real que superou o senso comum e se fez crítico, embora dentro de limites ainda estreitos (Gramsci, 1978, p. 23).

Essa autoconsciência crítica histórica e politicamente leva à constituição dos intelectuais, visto que os grupos sociais não se distinguem e se tornam independentes sem que produzam uma organização, que fica sob a incumbência dos intelectuais: os organizadores e dirigentes. E quando o subalterno se torna dirigente e lhe é delegada a responsabilidade pela atividade econômica da massa, coloca-se em perigo a hegemonia dominante, visto que se produz uma revisão do modo de pensar em função da mudança no modo de ser social. O subalterno que era colocado como objeto, na condição de dirigente, apresenta-se como uma pessoa histórica, um protagonista, que não apenas resiste, mas propõe outra ordem (Gramsci, 1978).

Com relação aos intelectuais, Gramsci (1995) esclarece que aqueles possuem uma relação orgânica com o grupo social ao qual se vinculam:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que

Ihe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (Gramsci, 1995, p. 3-4).

Esses intelectuais, no entanto, podem apresentar um caráter tradicional, quando são provenientes de uma estrutura econômico-social anterior à do presente, dando sentido a uma continuidade histórica. Consideram-se autônomos e independentes do grupo social dominante.

Assim como todos são passíveis de serem filósofos, Gramsci (1995) chama a atenção para o fato de que não existe essa separação entre trabalho intelectual e trabalho manual/instrumental, visto que neste usam-se elementos qualitativos de ordem intelectual. Desse modo, “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 1995, p. 7).

Historicamente se formam categorias especializadas de intelectuais, que estão em conexão com os grupos sociais dominantes. A organização escolar, em seu sentido mais amplo, buscou multiplicar essas especializações e se propôs a elaborar intelectuais de níveis diversos. Assim, a diversidade de tipos de escola (profissionais e clássicas) no território econômico e os interesses das camadas sociais definem os ramos de especialização intelectual, existindo, sobremaneira, uma relação entre os intelectuais e o mundo da produção, mediada pelo contexto social, ou melhor, pelo conjunto das superestruturas das quais os intelectuais estão a serviço.

Destacam-se nessas superestruturas dois planos: o da sociedade civil (organismos privados) e o da sociedade política ou Estado, que apresentam a função de hegemonia exercida pelo grupo dominante no seio da sociedade e o domínio direto que se manifesta no Estado e em suas formas jurídicas. Destarte, os intelectuais são sujeitos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e governamental, em dois sentidos:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de

sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem” nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (Gramsci, 1995, p. 11).

Gramsci (1995) aprofunda o debate ao correlacionar o partido à construção dos intelectuais. Para esse fim elabora algumas distinções: 1) alguns grupos sociais entendem que o partido político corresponde a uma forma de constituir sua categoria de intelectuais orgânicos; 2) o partido para todos os grupos sociais representa na sociedade civil a função desenvolvida pelo Estado, visto que funde os intelectuais orgânicos de uma determinada classe e os intelectuais tradicionais, com o intuito de elaborar seus componentes,

[...] elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (Gramsci, 1995, p. 14).

Partindo dessas premissas gramscianas é possível perceber a intencionalidade do MST na construção de uma *filosofia da práxis*, que fundamenta seus *intelectuais orgânicos*, os quais não devem cair no equívoco de acreditar que se “possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber)” (Gramsci, 2014a, p. 221). Dessa forma, deve-se primar por uma relação direta com os grupos subalternos, com o objetivo de sentir e compreender suas paixões, “explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o ‘saber’” (Gramsci, 2014a, p. 221-222).

O MST em sua proposta formativa busca não recriar as hierarquias verticais próprias da sociedade capitalista, baseada no individualismo e na divisão intelectual/instrumental, o que, por sua vez, leva a uma divisão do trabalho e, conseqüentemente, a “toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa” (Gramsci, 1995, p.11).

Ao contrário, por meio da educação, articulada à luta pela terra, o movimento almeja a constituição de relações coletivas, solidárias e com a participação de todos os sujeitos nos diversos níveis escolares. Aliás, assim como propôs Gramsci (1995), para além das especializações, considera-se a práxis educativa, que articula o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e a capacidade de trabalho intelectual. A escola igualmente não é pensada por sua marca social, na qual cada grupo social apresenta um tipo de escola específica, perpetuando assim uma determinada função tradicional, ou seja, dirigente ou instrumental. Se a proposta é romper com essa forma de ensino, deve-se priorizar um tipo único de escola “preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1995, p. 136).

Desta feita, o que o MST propõe é a reelaboração de conceitos e valores por meio de uma escola que tenha um caráter emancipatório, estabelecendo uma contra-hegemonia. Por esse motivo, para Souza “*o MST é na história do Brasil do tempo presente o moderno príncipe educativo*” (Souza, 2008, p. 197 grifado no original). Compreendemos que o moderno príncipe corresponde ao *partido* em sentido amplo, ou seja, refere-se a todo aparelho privado de hegemonia que desenvolva uma organização social, produzindo a *vontade coletiva organizada*. Desta feita, o *moderno príncipe* é um

*viveiro* de organizadores selecionados de um conjunto de intelectuais enquanto *persuasores permanentes*, por seu papel politicamente indissociável de organização e de instrumento de elevação moral das massas, isto é, de tomada de consciência crítica, que só pode ser viável através da *cultura comum* (Souza, 2008, p. 197 grifado no original).

Essa compreensão do MST enquanto o moderno príncipe se define, para Souza (2008), por alguns aspectos expostos aqui de maneira geral: a) pela capacidade de estabelecer alianças com outros movimentos sociais do campo e da cidade (construção do bloco histórico e geográfico) – especialmente porque a luta não se esgota na reforma agrária, mas se amplia para outras problemáticas; b) pela proposta de uma educação emancipatória que se pauta na construção de uma contra hegemonia; c) pela construção gradativa de uma espacialização da luta camponesa no Brasil que se articula com outros segmentos de luta internacional com o intuito de produzir um movimento camponês

mundial a partir da Via Campesina – é nesse sentido que o movimento desenvolve a política de escala<sup>6</sup>, questionando as formas de propriedade da terra como relação à produtividade e criando um debate acerca da função social da terra (especificamente no Brasil).

### **Disputando os aparelhos privados da educação no sudeste paraense**

Particularmente no sudeste paraense a disputa pela escola, em seu sentido amplo, advém das experiências e articulações que o MST desenvolve em diversas escalas em que atua. Como indicado anteriormente, a escola caminha lado a lado com a luta pela terra, tendo em vista que ela apresenta dois componentes importantes, descritos a seguir.

O primeiro se refere a uma estratégia do movimento socioterritorial (Fernandes, 2005) para que os acampados criem vínculos com a terra que lutam para conquistar, isto porque além de a escola ser uma das primeiras infraestruturas sociais disputadas internamente – para que o Estado não apenas a construa, mas a reconheça considerando as especificidades, como contratação de professores alinhados ao MST, oferta de transporte aos alunos que moram longe, disponibilização de material escolar alinhado aos princípios do MST, construção do espaço físico da escola no local indicado pelo movimento – a escola é pensada como mecanismo de socialização e de permanência dos familiares, pois garante a esses sujeitos um direito que outrora fora negado.

[...] organizamos logo e imediatamente a construção imediatamente da escola. A escola é o alicerce de qualquer acampamento, se não tem escola não existe acampamento por muito tempo, isso é comprovado, que é a escola e que vem dar vida ali, tu vais ter a mulher, vai ter a criança, quando tu fazes, se tu não tiveres escola tu não tens criança, não tem mulher, aí fica o homem sozinho, de repente “não vou ali matar a saudade” e nunca mais volta (Isabel Rodrigues Lopes Filha, assentada do PA 26 de Março e dirigente do MST, 52 anos, 30 set. 2016).

---

<sup>6</sup> A política de escala remete à compreensão de que ela é um produto social, que se materializa em uma feição zonal, pois apresenta limites (constituindo arenas políticas), provenientes de particularidades/diferenças histórico-geográficas, que estão em contínua transformação e redefinição; todavia igualmente possui uma face reticular, devido às escalas estarem articuladas a partir de relações de poder que se manifestam em múltiplos pontos do território. Em outras palavras, a política de escala materializa a dimensão territorial de um determinado grupo ou movimento social que objetiva projetar-se hegemonicamente mobilizando as escalas, seja em termos de sua manutenção, seja na construção de uma resistência a ela (Miranda, 2023).

O segundo componente da escola é sua função de construção da organicidade, pois o setor de educação fica responsável por envolver toda a comunidade. As decisões e as lutas são coletivas, assim como se inicia um processo formativo dos sujeitos que tem por premissa o questionamento dos valores e conceitos dominantes, especialmente no que se refere à luta pela terra.

É importante frisar que as escolas organizadas pelo MST ou com algum grau de relação com o movimento buscam um ensino pautado nos princípios filosóficos e pedagógicos elencados acima. Para esse fim, ainda no período do acampamento, são realizadas formações políticas e educacionais daqueles sem-terra que têm algum nível de instrução, para que iniciem as atividades de alfabetização dos demais e, ao mesmo tempo, continuem se aperfeiçoando enquanto educadores.

Nesse sentido, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destinado aos assentados, cuja origem está no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), ocorrido em 1997 em Brasília e promovido pelo MST em articulação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em outubro do mesmo ano, diversas universidades se reúnem em Brasília para discutir sua participação no processo educacional nos assentamentos. Inicialmente priorizou-se a questão do analfabetismo de jovens e adultos, mas sem descartar outras modalidades de ensino. Em novembro de 1997, no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras foi apresentada e aprovada uma proposta de educação do meio rural e, em abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, foi criado o PRONERA, vinculado ao Ministério de Política Fundiária. Em 2001 o programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sendo aprovado na ocasião um novo Manual de Operações (Tavares; Borges, 2012).

No atual contexto, o PRONERA promove a alfabetização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, a capacitação e escolarização de educadores para o ensino

fundamental nas áreas de reforma agrária, formação inicial e continuada de professores (ensino médio ou superior), ensino médio integrado ou não com o ensino profissional; formação de nível superior, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (Brasil, 2016).

De acordo com Andrade (2009), as primeiras experiências do PRONERA no Pará ocorreram entre os anos de 1998 e 2001, concentrando-se nas mesorregiões do nordeste paraense e sudeste do Pará e foram oferecidas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), porém com pouca participação dos movimentos sociais, que ficaram responsáveis apenas pelo levantamento das demandas dos alunos e pela indicação de monitores. Essa participação dos movimentos se tornou mais efetiva a partir da mobilização desses sujeitos para terem uma ação maior nas decisões pedagógicas e na gestão dos cursos, especialmente em 2002, quando se realizou a primeira reunião nacional do PRONERA, na qual se constatou que não havia no Pará uma direção política-pedagógica comum nem grande envolvimento dos diversos sujeitos que compõem o programa. Diante desse diagnóstico, os movimentos sociais em conjunto com a UFPA redirecionaram o PRONERA para pensar uma Educação do Campo como um projeto de formação permanente, e não pontual e transitória.

Assim, as parcerias se desenvolveram com uma maior participação dos movimentos sociais e com projetos educacionais voltados às questões regionais, logo, os projetos, a partir desse momento, só poderiam ser aprovados mediante participação das instituições e entidades parceiras, devidamente acompanhadas de uma carta de aceite dos movimentos sociais, uma declaração da universidade e um parecer do assegurador do INCRA. Desse modo, o PRONERA, mais do que um mero financiador, se torna um meio de intensificar a parceria, da qual resultaram diversos cursos no sudeste paraense.

Especificamente desenvolveram-se cursos de alfabetização de jovens e adultos, formação profissionalizante e/ou do ensino médio, graduação em Agronomia, Letras e Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Residência Agrária). Salientamos que no ano de 2016 foi aprovado o curso de bacharelado em Direito, denominado Direito da Terra, junto à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), *campus* de Marabá.

É importante deixar claro que toda essa luta pela democratização da educação no/do campo no Brasil, e, particularmente no sudeste paraense, não é exclusiva do MST, ao contrário, o movimento se articula com outros para a construção dessa pauta de reivindicação de direito comum.

Na realidade pesquisada, no ano de 1997, já existia um projeto local de educação rural em construção com a parceria dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), também para a UFPA/*Campus* de Marabá. Essa iniciativa foi realizada por um grupo de trabalho em alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos da região, denominado de GRUTA, que se readequou para dar início ao PRONERA/Sudeste do Pará (Anjos, 2009).

É a partir dessas ações articuladas nas escalas nacional, regional e sub-regional, produzindo políticas de escala educacional (Meek, 2014), que a proposta de uma educação do campo vai ganhando maior expressão e, no caso das escolas em que o MST atua, isso só se tornou possível em virtude do processo de formação de seus educadores pelo PRONERA ou outras vias de formação. Desta feita, a luta pela educação, para a construção do projeto territorial contra-hegemônico, é tão importante quanto a luta pela terra:

[...] não deixar de considerar com o mesmo nível de importância que tem a ocupação da terra, de ter a escola, de ter a formação dos educadores, mas também de ter, e aí o conjunto de formação que a gente foi fazendo depois do agrônomo, do profissional da arte, do profissional disso e daquilo, do conjunto de pessoas para construir, **então ir para o enfrentamento no território para além da ocupação da terra.** (...) Não desistir da luta era exatamente fazer um conjunto de atividades que compõem a nossa organização pra andar, **é ocupar a terra, fazer escola, é fazer formação,** é fazer parceria com universidade, porque nós saímos, inicialmente eu falei, que antes nós éramos poucas pessoas com curso superior, depois com o PRONERA e as parcerias, por exemplo, aqui em Marabá que a gente tem desde 1999. Com essas parcerias a gente também conseguiu avançar, e hoje praticamente todas as nossas escolas praticamente 100%, as escolas mais antigas das áreas maiores, até as merendeiras tem curso superior, eu estou falando até porque era uma... (...) compreender a educação como um direito mesmo e o processo de escolarização como um direito, então que as pessoas tem direito de escolher o que quer ser, o profissional que quer ser, e estudar até onde quiser, independentemente, (...) a gente conseguiu avançar com muita luta, briga, chute no pé, ocupação, mas a gente deu uma boa avançada

no processo de escolarização da nossa militância, das famílias que moram nas áreas de acampamento e assentamento, então a gente... tem territórios que a gente não declarou livre do analfabetismo porque também essas áreas passou a ser compostas por outros sujeitos, que não mais só os assentados (...) compreendendo a importância do conhecimento para luta e para esse ser humano, para emancipação humana mesmo, a gente não acredita que ele se emancipa se a gente não fizer um enfrentamento do ponto de vista do conhecimento (Maria Raimunda César de Sousa, dirigente do MST e professora, 42 anos, 12 jul. 2016).

A fala acima é muito incisiva quando retoma os principais sujeitos com os quais o MST disputa o território. Estes remontam momentos históricos distintos que coexistem na fronteira amazônica, isto é, o latifundiário “dono dos castanhais”, o latifundiário que vivia do extrativismo e se moderniza a partir da produção agropecuária e a empresa que atua no agronegócio e/ou na mineração. Para fazer frente a esses sujeitos hegemônicos com o intuito de lutar pela terra e permanecer nela, é necessário construir um projeto emancipatório que perpassa pelo “enfrentamento do ponto de vista do conhecimento”, cujo histórico no sudeste paraense é relatado pela dirigente do MST:

[...] o MST já vai nascendo e se construindo nessa nova forma organizativa, já compreendendo que era possível, que era preciso para além da luta pela terra ter esse processo de resistência, **incorporar outras lutas, e aí a educação entra como umas dessas necessidades.** No MST inicialmente foi o trabalho com jovens e adultos, que era exatamente a questão da alfabetização (...) uns enfrentamentos necessários com a rede municipal de ensino, e esse enfrentamento ele se dá com todas as comunidades, sempre, a primeira reunião com as Prefeituras, eles perguntam por que vocês querem uma escola em um acampamento? Era sempre essa pergunta, por que tem que ser lá? Por que vocês querem que tem que ser alguém de vocês? Por que vocês querem... Ah, vocês querem ensinar revolução, vocês querem ensinar... eles não entendiam que na situação e como era vista a luta pela terra na região, como o movimento era criminalizado, a violência, várias formas de violência, aqueles sujeitos tinham o direito de também se educar entre os seus, e garantir uma formação, e que também as pessoas que moravam no campo que já faziam aquilo, porque viam aquela necessidade (...) Uma coisa, nós não, vocês não estão entendendo isso, é escola pública com participação do povo, o povo dizendo que educação quer, é isso que a gente está dizendo, que educação nós queremos, nós estamos dizendo para o poder público isso, nós queremos essa educação, mas eles não entendiam, achava que essa, tipo assim, vocês não estão entendendo nós queremos que o Estado oferte a educação, mas a gente quer dizer que tipo de educação a gente quer, e que a gente precisa, que currículo nos interessa, é isso, foi muito difícil o embate, mas a gente conseguiu, e hoje alguns casos nós tivemos que ir para o Ministério Público, para poder

manter escola em acampamento, para a Prefeitura poder pagar professor em assentamento e acampamento, era preciso o Ministério Público autorizar, e assim como teve escolas que foi fechada pelo Ministério Público, aí a gente ocupava o Ministério Público, o Ministério Público abria a escola de novo, e assim sucessivamente, era uma disputa permanente, e era uma disputa permanente até hoje (Maria Raimunda César de Sousa, dirigente do MST e professora, 42 anos, 12 jul. 2016).

O relato acima é importante para explicitar como o ensino, e conseqüentemente as escolas, são disputados na região, além das estratégias utilizadas pelo movimento para conseguir alcançar algumas conquistas nesse âmbito. Especialmente porque a educação de jovens e adultos deixou de ser uma política pontual e transitória das prefeituras e se tornou um projeto permanente, notadamente com parcerias existentes com as universidades, e pela conquista das escolas tanto em assentamentos quanto em acampamentos.

Desta feita, a maioria das escolas construídas no período do acampamento são incorporadas ao assentamento. Porém, nesse momento metamorfoseiam-se, pois são disputadas internamente e externamente. No primeiro caso, os novos sujeitos que adentram o PA começam a questionar o ensino e os princípios norteadores dele, pois preferem uma desvinculação do movimento socioterritorial. No segundo caso, existem iniciativas de imposição por parte dos governos municipais e/ou estaduais do currículo formal como o único conteúdo a ser ministrado (e muitas vezes distante da realidade dos assentamentos).

No sudeste paraense um terceiro agente igualmente disputa o ensino, a empresa mineradora Vale S.A. que realiza parcerias com as instituições governamentais municipais e estaduais por meio de sua fundação.

Essa articulação é chamada pela empresa de Parceria Social Público-Privada (PSPP), conceito que remete a uma noção de investimento social pactuada entre sociedade civil, governo e empresas para o desenvolvimento de “projetos sociais nos territórios que envolvem a articulação de pactos de ação conjunta não apenas entre parceiros locais [...], mas também entre parceiros externos” (Fundação Vale, 2015, p. 9). Dentre os programas educacionais se destacam: Programa Estação Conhecimento, Programa de Qualificação Profissional, Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Gestores de Educação, Programa de Aperfeiçoamento

das Práticas Pedagógicas, Programa Ação Educação, Programa Escola que Vale, Programa Torre Gente, Programa Vale Juventude, Programa Escola Modelo e Programa Vale Alfabetizar.

Essas iniciativas educativas da Vale encontram-se disseminadas nos municípios em que a empresa possui projetos de exploração mineral. Essas ações da empresa, na verdade, apresentam um projeto formativo homogêneo, cujas especificidades dos sujeitos são invisibilizadas, pois desconsideram o campo como espaço de vivência dos educadores e alunos, definindo uma “pedagogia da hegemonia”, que adota uma mesma temática para todos os espaços escolares, desvinculando o saber disciplinar do saber do educando e sua realidade. Desta feita, existe um embate entre a formação hegemônica e a formação pautada na pedagogia do movimento (Ferreira, 2012), sabendo-se que a primeira se pauta em um conhecimento fragmentado e/ou profissional, que define as linhas de construção de um intelectual especializado que irá reproduzir os ideais e valores hegemônicos, ao passo que a segunda formação anseia por um conhecimento omnilateral, que prima pela construção de um intelectual orgânico em diálogo com a filosofia da práxis.

Outro projeto da Vale que se sobressai para proporcionar uma formação hegemônica é a Estação Conhecimento, em que o empreendedorismo corresponde ao eixo transversal de suas ações:

Para que os alunos aprendam a ter, são incentivados a reconhecer seus saberes, potencialidades, possibilidades e limites. Assim, serão capazes de superar dificuldades, resolver problemas, enfrentar desafios, fazer escolhas de como agir e que estratégias usar para mostrar seu valor com a perspectiva de empreender as suas vidas. O processo de aprendizagem é inspirado nos quatro pilares da educação apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO (conhecer, fazer, ser, conviver). Para o modelo da Estação Conhecimento, incluímos um quinto pilar: o ter (Fundação Vale, 2010, s/p.).

Essa matriz educacional que busca observar as potencialidades regionais objetiva incluir o estudante em uma subjetividade atravessada pela ideologia do consumo e do empreendedorismo (Pantoja, 2012), inserindo igualmente o agricultor em uma lógica de mercado que aumenta sua dependência em relação aos sujeitos econômicos dominantes

e vinculados ao agronegócio, especialmente com o incentivo às atividades relativas à pecuária.

Na realidade paraense as Estações Conhecimento estão dispostas espacialmente em Tucumã, Parauapebas e Marabá, exatamente onde existem os projetos de mineração, logo, têm a intenção de atenuar os conflitos sociais com os sujeitos locais via projetos sociais e, ao mesmo tempo, inculcar valores que legitimam sua atuação na região, como promotora de emprego, sustentabilidade ambiental e desenvolvimento regional.

Outro nível dessa disputa por hegemonia se encontra no seio da universidade, isso porque seu espaço é produto do diálogo com os movimentos sociais (MST e FETAGRI principalmente), que identificaram a necessidade de uma formação em nível superior para discutir problemáticas que os atingem diretamente, tais como degradação ambiental, geração de emprego e renda no campo, políticas públicas de desenvolvimento rural, reforma agrária etc. Desta feita, foi pleiteado pelos movimentos sociais da mesorregião Sudeste do Pará um *campus* universitário em Marabá que garantisse a formação dos professores para as escolas no campo, auxiliando igualmente na construção de um projeto de desenvolvimento contraposto à concepção dominante na região (Scalabrin, 2011).

O *campus* universitário de Marabá foi criado no ano de 1987 como uma política de descentralização efetuada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com o intuito de aproximar a universidade da demanda da mesorregião. Para esse fim, o *campus* oferta cursos estratégicos, especialmente na área da licenciatura, como Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia. Pela Lei Federal nº 12.824, de 5 de junho de 2013, esse *campus* foi transformado em Unifesspa, com sede em Marabá-Pará, mas de caráter *multicampi* – pois tem *campus* também em Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguará –, ampliando ou consolidando os cursos ofertados em licenciatura (Física, Matemática, Química, Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras e Educação do Campo) e bacharelado (Sistema de Informação, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Saúde Coletiva, Ciências Contábeis, Administração, Direito, Ciências Econômicas, Geografia, Agronomia, Geologia, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas e Meio Ambiente, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação e Engenharia Química).

Como podemos perceber, há um fortalecimento das licenciaturas, dentre as quais destacamos o aparecimento da Educação do Campo, que advém de um diálogo com os movimentos sociais do campo presentes no sudeste paraense e tem por premissa em seu projeto político-pedagógico “produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de sujeitos do campo capazes de promover a construção de assentamentos, comunidades e escolas rurais, visando a uma sociedade sustentável” (PPC, 2014, p. 4). Isso porque o contexto da produção do conhecimento das “escolas rurais”

[...] tem sido feita, hegemonicamente, desprestigiando os saberes, realidade e demandas locais e contribuindo para reproduzir um processo que faz da escola o lócus onde a **cultura culta** [liberal, burguesa, branca, de classe média e urbana] **é aprendida e onde os estudantes experimentam a hierarquia e a fragmentação das relações, práticas e saberes que justificam as distinções de status e classe que existem na sociedade urbanizada.** Assim, ao mesmo passo em que se faz **sociocêntrica e etnocêntrica**, centrada nos valores de uma classe social e de um grupo étnico, a escola contribui também para reafirmar uma visão estereotipada e negativa dos povos do campo [não civilizados, pobres coitados, atrasados e sem contribuições à sociedade] que os toma como sujeitos não produtores de conhecimento e cultura, a quem a escola urbana deve salvar, nem que seja apenas com as “primeiras letras” (PPC, 2014, p. 9 grifado no original).

Esse curso é produto de uma série de iniciativas realizadas no sudeste paraense que visam aproximar e consolidar uma parceria entre a universidade e os movimentos sociais. Assim, em 1999 foram realizadas ações de educação do campo com financiamento do Ministério de Desenvolvimento Agrário através do PRONERA para alfabetização das populações camponesas. Nesse mesmo ano houve o Projeto de Formação / Escolarização em Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) para jovens e adultos dos PAs, organizado pelo MST e a FETAGRI. Já em 2001, ocorreram o Projeto de Formação / Escolarização em Ensino Médio Magistério e o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos. Em 2003, foram realizados o Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico e o Projeto de Alfabetização / Escolarização em Ensino Fundamental (séries iniciais) em parceria com a FETAGRI, beneficiando assentados de 22 PAs. Em 2004, via PRONERA, observa-se o primeiro projeto de ensino superior, o Projeto de Formação em Nível Superior em Agronomia, atendendo jovens do Pará, Maranhão e Tocantins que

residiam em assentamentos organizados pelo MST. E, em 2006, o Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico, o Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Pedagogia, em parceria com a FETAGRI; e o Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Letras, em parceria com o MST (PPC, 2014).

Ao passo que os movimentos sociais avançam no diálogo com a universidade, observa-se a constituição de diversos cursos de Engenharia, financiados ou em parceria com a empresa Vale, existindo uma disputa entre as formas de conhecimento produzidas no âmbito da instituição.

É importante frisar que essa relação entre universidade e movimentos se inicia com os sindicatos em 1989, no Programa de Extensão Rural no interior do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) do *campus* de Marabá, com o propósito de integrar a pesquisa-desenvolvimento e a formação de profissionais de Ciências Agrárias. A ideia era contribuir para a formação de profissionais oriundos de outras instituições que pudessem pensar uma formação questionadora do modelo de transferência de tecnologia e revolução verde, relacionado à monocultura e fundamentado na produção de base diversificada. Para esse fim, foram criados programas e espaços como a Especialização em Agricultura Familiar Amazônica e Desenvolvimento Agroambiental em 1991, Centro Agropecuário em 1994, Licenciatura Plena em Ciências Agrárias nos municípios de Altamira e Marabá, respectivamente nos anos de 1997 e 1999, o curso de Mestrado em 1996 e o curso de Graduação em Agronomia em 2001. (Scalabrin, 2011)

Como podemos perceber, diversos níveis de ensino foram disputados pelos movimentos sociais a partir de alianças entre diferentes sujeitos, possibilitando a conquista de territórios importantes, como as escolas nos acampamentos e assentamentos e cursos universitários voltados para a realidade da educação do campo e que pensam, a partir de um diálogo com os sujeitos, a construção de outro projeto de sociedade, em termos educacionais, mas alinhados a disputa pela terra por um outro modelo produtivo (agroecologia), consubstanciando um tripé importante de disputa por hegemonia empreendida pelo MST.

## Conclusões

A análise da atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no sudeste paraense permite concluir que a educação não é um elemento acessório, mas um pilar central e estratégico para a territorialização camponesa. Sob uma perspectiva gramsciana, a disputa pelo território revela-se como um processo que exige a articulação indissociável entre a dimensão material (a conquista da terra) e a dimensão imaterial (a construção ideológica e simbólica).

Com efeito, observa-se que a educação atua como um instrumento contra-hegemônico à medida que o MST ressignifica a escola, transformando-a em um "aparelho privado de hegemonia" capaz de construir um consenso ativo entre os sujeitos subalternos. Através da "ocupação" de espaços educativos, o movimento garante não apenas o direito formal ao ensino, mas a implementação de uma pedagogia que valoriza a realidade concreta e os saberes do campo.

A inspiração na filosofia da práxis de Antonio Gramsci permite que o MST rompa com a divisão tradicional entre o trabalho manual e o intelectual. Ao articular a educação com a luta pela terra, o movimento promove a formação de intelectuais orgânicos — sujeitos que deixam de ser "objetos" históricos para se tornarem protagonistas e dirigentes de sua própria realidade. Assim, o movimento atua como uma organização que produz vontade coletiva e elevação moral das massas. Sua capacidade de estabelecer alianças e pautar uma educação emancipatória o posiciona como um agente fundamental na proposição de uma nova ordem social e política no Brasil.

Nos territórios-acampamentos e territórios-assentamentos da região, a escola funciona como o alicerce que viabiliza a permanência das famílias na terra. Frequentemente, ela é a primeira infraestrutura social disputada, sendo essencial para criar vínculos comunitários e garantir a socialização política necessária ao enfrentamento de agentes hegemônicos, como o agronegócio e a mineração.

Em suma, a experiência educativa do MST demonstra que a produção de uma contra-hegemonia territorial depende da capacidade das classes subalternas de gerarem suas próprias referências intelectuais e pedagógicas. A escola do campo, portanto,

afirma-se como um território de resistência e como o laboratório de um projeto de desenvolvimento socialmente justo e politicamente soberano.

## Referências

ANDRADE, L. A. Mascarenhas de. **O desafio da parceria na implementação do PRONERA: o caso do projeto alfabetização cidadã no nordeste Paraense.** 2010. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal.

ANJOS, M. P. dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará.** 2009. 208f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – UFPA, Belém.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, A. L. D. **Realidades e desafios da educação do campo na escola Crescendo na Prática – Parauapebas/PA.** 2012. 87f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária) – UFPA, Marabá.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra.** Presidente Prudente, 5 ago. 2005. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Construcaoconceitual.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

FUNDAÇÃO VALE. **Relatório de atividades.** 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/SiteAssets/Paginas/Relatorio-Atividades-2015/Relatorio-Atividades-2015.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2017.

FUNDAÇÃO VALE. **Gestão Social e Fundação Vale – Estações Conhecimento.** 2016. Disponível em: <<http://www.vale.com/PT/aboutvale/transparencia-e-sustentabilidade/social-estacoes-conhecimento/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 03 de março de 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 3.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 5.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MIRANDA, R. R. A política de escala como estratégia territorial dos movimentos sociais. **GeoGraphia**, Niterói, v. 25, n. 54, p. 1-20, 2023.

MIRANDA, R. R.; SUZUKI, J. C. A construção dos territórios-assentamentos no sudeste paraense. In: SUZUKI, Júlio César; BORGES, Valterlei; BITELLI, Fábio Molinari (org.). **Da Geografia à Amazônia: reflexões críticas para pensar a América Latina**. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. p. 170-201.

MIRANDA, R. R.; LIMA, M. de M. Territórios-acampamentos e a construção de um território contra hegemônico no sudeste paraense. **GeoPuc**, Rio de Janeiro, v. 16, p. e00114, 2024. Disponível em: <https://geopuc.emnuvens.com.br/revista/article/view/114>. Acesso em 16 de março de 2026.

MEEK, D. D. **Movements in education: the political ecology of education in the brazilian landless workers' movement**. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of Georgia, Athens, Disponível em: <[http://bc.ufpa.br/site/images/DocumentosPDF/Meek\\_Movements\\_in\\_Education.pdf](http://bc.ufpa.br/site/images/DocumentosPDF/Meek_Movements_in_Education.pdf)>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

MST. Como deve ser a escola de um assentamento. **Boletim da Educação n. 1**. São Paulo, 1992.

MST. **Princípios da educação no MST**. São Paulo: Setor de Educação, 1996. (Coleção Caderno de educação, n. 8).

OLIVEIRA, A. U. de. A Geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo Brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo, Contexto, 1999, p.63-107.

PANTOJA, I. **Planejamento privado social: práticas da CVRD (Vale S.A.) em municípios do Maranhão**. 2012. 287f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – UFRJ, Rio de Janeiro.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2014. Disponível em: < <https://fecampo.unifesspa.edu.br/index.php/projeto-pedagogico-lpec>>. Acesso em 01 de novembro de 2016.

SCALABRIN, R. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal.

SOUZA, J. C. L. de. **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o moderno príncipe educativo brasileiro na história do tempo presente**. 2008. 260f. Tese (Doutorado em História) - UFF, Niterói. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008\\_SOUZA\\_Jose\\_Carlos\\_Lima\\_de-S.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_SOUZA_Jose_Carlos_Lima_de-S.pdf)>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

TAVARES, M. T. dos S; BORGES, H. da S. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.