

Agroecologia como *práxis* pedagógica: uma etnografia decolonial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)ⁱ

 Francesco Vittori ¹

University of Verona. Department of Human Sciences. Lungadige Porta Vittoria, 17 – 37129 Verona, Italy.

Autor para correspondência/Author for correspondence: francesco.vittori@univr.it

RESUMO. Este artigo analisa o papel da agroecologia como *práxis* pedagógica no contexto do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), a partir de uma investigação etnográfica qualitativa realizada em diferentes regiões do Brasil. O estudo baseia-se em trabalho de campo desenvolvido em 2022, incluindo observação participante, visitas a escolas do campo e assentamentos, e interação direta com educadores, militantes e comunidades locais. Dialogando com a perspectiva decolonial, o artigo evidencia como as práticas educativas desenvolvidas nesses contextos contribuem para a construção de formas alternativas de produção de conhecimento, organização social e relação com a natureza. A agroecologia emerge, assim, não apenas como técnica produtiva, mas como dispositivo educativo e político, capaz de promover processos de conscientização, emancipação e construção de uma cidadania ecológica. O artigo discute, ainda, como essas experiências configuram espaços contra-hegemônicos de formação, nos quais se articulam educação popular, justiça social e transição ecológica, contribuindo para o debate contemporâneo sobre Educação do Campo. Os resultados evidenciam que a agroecologia, no contexto do MST, se configura como uma *práxis* pedagógica capaz de articular formação crítica, justiça socioambiental e produção de formas contra-hegemônicas de conhecimento.

Palavras-chave: agroecologia, educação do campo, decolonialidade, pesquisa etnográfica, MST.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20587	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Agroecology as Pedagogical *Praxis*: A Decolonial Ethnography of the Landless Rural Workers' Movement (MST)

ABSTRACT. This article analyzes the role of agroecology as a pedagogical *praxis* within the *Landless Rural Workers' Movement* (MST) in Brazil, drawing on a qualitative ethnographic study conducted across different regions of the country. The research draws on fieldwork carried out in 2022, including participant observation, visits to rural schools and settlements, and direct interaction with educators, activists, and local communities. Engaging with a decolonial perspective, the article highlights how educational practices developed in these contexts contribute to the construction of alternative forms of knowledge production, social organization, and relationships with nature. Agroecology thus emerges not only as a productive technique, but also as an educational and political device capable of fostering processes of critical consciousness, emancipation, and the development of ecological citizenship. The article further discusses how these experiences constitute counter-hegemonic spaces of formation, where popular education, social justice, and ecological transition are intertwined, contributing to the contemporary debate on rural education. The findings show that, within the context of the MST, agroecology emerges as a pedagogical *praxis* capable of articulating critical education, socio-environmental justice, and the production of counter-hegemonic forms of knowledge.

Keywords: agroecology, rural education, decoloniality, ethnographic research, MST.

Agroecología como *praxis* pedagógica: una etnografía decolonial en el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST)

RESUMEN. Este artículo analiza el papel de la agroecología como *praxis* pedagógica en el contexto del *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), a partir de una investigación etnográfica cualitativa realizada en diferentes regiones de Brasil. El estudio se basa en un trabajo de campo desarrollado en 2022, incluyendo observación participante, visitas a escuelas rurales y asentamientos, e interacción directa con educadores, militantes y comunidades locales. Dialogando con la perspectiva decolonial, el artículo evidencia cómo las prácticas educativas desarrolladas en estos contextos contribuyen a la construcción de formas alternativas de producción de conocimiento, organización social y relación con la naturaleza. La agroecología emerge así no solo como técnica productiva, sino también como dispositivo educativo y político, capaz de promover procesos de concientización, emancipación y construcción de una ciudadanía ecológica. El artículo discute además cómo estas experiencias configuran espacios contrahegemónicos de formación, en los que se articulan educación popular, justicia social y transición ecológica, contribuyendo al debate contemporáneo sobre la *Educação do Campo*. Los resultados muestran que, en el contexto del MST, la agroecología surge como una *praxis* pedagógica capaz de articular la educación crítica, la justicia socioambiental y la producción de formas de conocimiento contrahegemónicas.

Palabras clave: agroecología, *educação do campo*, decolonialidad, investigación etnográfica, MST.

Introdução

Nas últimas décadas, os movimentos sociais rurais e agroecológicos na América Latina têm desempenhado um papel central na construção de formas alternativas de produção, organização social e relação com o planeta e a natureza. Entre essas experiências, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) destaca-se não apenas pela sua luta histórica pela reforma agrária (Stédile & Fernandes, 1999), mas também pela elaboração de práticas educativas e formativas que articulam transformação social, justiça ambiental e produção de conhecimento a partir das margens.

Neste contexto, a agroecologia (Altieri, 1995; Primavesi, 1979) tem emergido progressivamente não apenas como um modelo técnico-produtivo, mas como uma verdadeira *práxis* pedagógica, capaz de reconfigurar os processos educativos nos territórios rurais. Ao integrar dimensões ecológicas, políticas e culturais, a agroecologia contribui para a construção de formas de conhecimento situadas, em diálogo com saberes populares e práticas comunitárias enraizadas, questionando as hierarquias epistemológicas impostas pela modernidade colonial.

Partindo de uma perspectiva decolonial, este artigo analisa o papel da agroecologia nos processos educativos desenvolvidos no interior do MST, com base em uma investigação etnográfica realizada em diferentes regiões do Brasil (principalmente na Região Sul e Nordeste). O estudo busca compreender de que maneira as práticas pedagógicas vinculadas à agroecologia contribuem para a formação de sujeitos críticos e para a construção de alternativas ao modelo dominante de desenvolvimento.

A partir do trabalho de campo realizado entre Junho e Agosto do 2022, que incluiu visitas a escolas do campo, assentamentos, acampamentos e experiências de produção agroecológica, o artigo evidencia como a agroecologia vem se configurando como um dispositivo educativo e político, articulando educação popular, emancipação social e transição ecológica. Ao mesmo tempo, discute-se como esses espaços se constituem como territórios contra-hegemônicos de produção de saberes e práticas decoloniais. Enfim, este estudo contribui para o debate contemporâneo sobre Educação do Campo ao evidenciar empiricamente o papel da agroecologia como dispositivo pedagógico, a partir de uma investigação etnográfica situada.

Contexto histórico e político brasileiro

A luta pela terra e a autodeterminação dos povos rurais e indígenas no Brasil têm raízes históricas que remontam à primeira independência de Portugal (Schwarcz & dos Santos Gomes, 2018). O Brasil contemporâneo, no entanto, deve muito do que é hoje, em termos de estratificação social, às migrações em massa e à nova colonização europeia ocorridas entre os séculos XIX e XX (principalmente da Alemanha e da Itália). Esse enorme fluxo de pessoas da Europa levou ao longo do tempo à quase total marginalização e eliminação física dos povos indígenas, suas tradições milenares, centenas de línguas locais faladas, cerimônias, cultos, costumes e tradições, especialmente na Região Sul (Seyferth, 2012). A independência e a recolonização brasileiras geraram, assim, uma nova divisão entre indígenas, afrodescendentes e os “novos brasileiros” de ascendência europeia (Seyferth, 2002). Assim, durante quase um século, o etnocentrismo intensificou a discrepância econômica entre europeus e “minorias”, excluindo estes últimos da política, da produção, da educação e dos serviços sociais básicos (Twine, 1998). A ditadura militar (1964-1985) finalmente decretou a afirmação definitiva da burguesia média-alta de origem europeia em todo o país (Bersani, 2018).

No entanto, esse processo foi radicalmente combatido ao longo do tempo graças à contribuição de pensadores como Paulo Freire que, dentro e ao lado dos movimentos sociais, têm se mobilizado pela emancipação das classes populares. Todavia, ainda hoje muitos pedidos estão inacabados e sem solução. O MST, por exemplo, apesar de estar entrincheirado em todo o país há décadas pela Reforma Agrária, ainda é retratado por alguns veículos de comunicação brasileiros como uma organização ilegítima, criminalizando suas ações (Pita, 2022). Apesar dos 40 anos de história contada pelos/pelas mais ilustres intelectuais, pesquisadores e pesquisadoras e ativistas ao redor do mundo, o MST enfrentou recentemente um refluxo generalizado na participação política que levou ao surgimento de movimentos reacionários representados pelo governo Bolsonaro (da Silva & Larkins, 2019). Para além das declarações públicas acima, o que mais tem afetado os movimentos brasileiros nos últimos anos tem sido o apoio político, econômico e logístico total – e mútuo – do poder executivo às grandes empresas do agronegócio, armas e mineração (Karam, 2023). Recentemente, de fato, houve um corte acentuado no investimento em educação pública e o consequente fechamento de escolas rurais, negando efetivamente o acesso à escola às populações rurais (Engelmann, 2022). Tudo isso se

materializou no contexto pandêmico que, assim como em outros lugares, exacerbou ainda mais as desigualdades sociais, especialmente entre as populações rurais e afrodescendentes (Gagnani, 2020).

No entanto, a crise ecológica em curso compromete ainda mais a saúde de biomas milenares, como a Amazônia e a Mata Atlântica brasileira. Esse empobrecimento ecossistêmico é intimamente atribuível aos interesses do agronegócio, das atividades de mineração e do uso massivo de agrotóxicos em detrimento das hoje escassas comunidades indígenas e quilombolas que há séculos mantêm e transmitem práticas de reflorestamento e conservação dos ecossistemas brasileiros (Greenpeace Brasil, 2022).

A virada agroecológica

A convergência entre os processos históricos, políticos e socioambientais descritos anteriormente tem levado diferentes atores sociais e educacionais a enfatizar a necessidade de uma formação orientada à cidadania ecológica e à transformação social (Gadotti, 2005). Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como um projeto político-pedagógico fundamental, capaz de responder às especificidades dos territórios rurais e das populações historicamente marginalizadas (Barbosa, 2017).

Desde a década de 1990, acadêmicos, educadores e movimentos sociais brasileiros têm se mobilizado para a construção de percursos educativos específicos para áreas rurais e periféricas, em contraposição ao modelo escolar urbano hegemônico, que historicamente excluiu sujeitos oriundos nesses contextos rurais. A realização do primeiro ENERA, em 1997, marcou um momento decisivo nesse processo, contribuindo para a consolidação de um modelo educativo orientado à autodeterminação dos sujeitos do campo (Dalmagro, 2017; Caldart et al., 2012). Esse percurso foi posteriormente fortalecido pelo reconhecimento institucional do PRONERA, que ampliou o acesso à educação para populações rurais, quilombolas e indígenas (Barbosa, 2017).

Já se passaram mais de 25 anos desde o primeiro ENERA, realizado na Universidade de Brasília, marco histórico do Movimento pela Educação do Campo e do próprio MST (Dalmagro, 2017). Desde a década de 1980, a ocupação de latifúndios por camponeses foi acompanhada pela construção de escolas, centros de saúde e outros serviços essenciais nas

comunidades organizadas nos territórios conquistados pelas/pelos Sem Terra. Nesse percurso, a educação sempre ocupou um lugar central no horizonte político do movimento. Inspirada no pensamento de Paulo Freire (Freire, 1970; Tiepolo, 2019) e na Teologia da Libertação (Menezes Neto, 2007), a proposta educativa do MST se configura como um processo contínuo de conscientização e de formação integral, que articula escola, trabalho e vida comunitária (Caldart, 2001). Nesse quadro, a educação no contexto do MST não pode ser compreendida como prática neutra, mas como parte integrante de um projeto político de transformação social, no qual formação, trabalho e vida coletiva se articulam de maneira indissociável.

No entanto, nas últimas décadas, as contradições sociais e ambientais têm se intensificado significativamente. Apesar de avanços importantes em políticas públicas voltadas à inclusão social e ao fortalecimento da agricultura familiar – por exemplo através dos programas de aquisição dos alimentos como o PNAE e o PAA, ou através da bolsa família – o modelo de desenvolvimento dominante continua baseado em lógicas extrativistas e na expansão do agronegócio (Zibechi, 2016). O Brasil permanece entre os maiores consumidores mundiais de agrotóxicos (BBC News Brasil, 2020; Konchinski, 2024), enquanto o desmatamento e a pressão sobre os territórios indígenas e quilombolas seguem avançando, evidenciando a persistência de um modelo de exploração profundamente enraizado nas dinâmicas capitalistas, coloniais e patriarcais.

Nesse cenário de agravamento da crise socioambiental, emerge com força a necessidade de repensar as formas de produção, educação e organização social. É nesse contexto que o MST passa a incorporar progressivamente a agroecologia não apenas como alternativa produtiva, mas como horizonte político e formativo. Esse movimento ganha maior densidade a partir do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia, realizado em 2013 (SNEA, 2016), quando a agroecologia começa a ser integrada de maneira mais sistemática aos processos educativos e aos currículos das escolas do movimento.

A agroecologia, nesse sentido, deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas agrícolas sustentáveis e passa a configurar-se como uma proposta educativa mais ampla, capaz de articular dimensões ecológicas, sociais, culturais e políticas (Leff, 2006; Machado & Machado Filho, 2014). Trata-se de um deslocamento significativo em relação aos paradigmas hegemônicos de produção de conhecimento e organização social, que permite

reinterpretar os territórios rurais não como espaços de marginalidade, mas como contextos de experimentação e inovação social.

Essa inversão epistemológica possibilita compreender os assentamentos e acampamentos do MST como espaços contra-hegemônicos, nos quais se constroem práticas alternativas de vida, produção e educação. Nesses territórios, o que tradicionalmente foi concebido como “margem” passa a ser ressignificado como espaço de criação, resistência e produção de novas formas de existência (hooks, 1990; Santos, 2021). Trata-se de contextos nos quais se tornam visíveis as contradições do modelo dominante, ao mesmo tempo em que se desenvolvem práticas que apontam para alternativas concretas de transformação social.

Nos últimos anos, esse debate tem se intensificado em função das transformações globais associadas à crise climática e às novas formas de desigualdade socioambiental. As experiências educativas desenvolvidas nos assentamentos do MST podem, assim, ser compreendidas como verdadeiros laboratórios de práticas emergentes, capazes de articular Educação do Campo, agroecologia e perspectiva decolonial.

Nesse sentido, a agroecologia pode ser compreendida como parte de um horizonte mais amplo que integra práticas produtivas, processos educativos e uma ética ecológica baseada na interdependência entre seres humanos e não humanos. Essa articulação permite aproximar a noção de agroecologia daquilo que pode ser definido como uma “agroecopedagogia”, isto é, um campo híbrido no qual se entrelaçam saberes ecológicos, pedagógicos e políticos, orientados à transformação social e à construção de novas formas de habitar o mundo (Vittori, 2023; 2025).

Notas metodológicas

Habitando essa margem, essa fratura aberta pelas ocupações e auto-gestões do MST, desenvolvendo o bem-estar a partir de baixo, do povo que mora nesses lugares por meio das escolas populares, das cooperativas de comercialização de produtos agroalimentares e trabalhando pela transição ecológica e social orientadas à construção de modelos coletivos de organização dos assentamentos agroecológicos é o que mais estimulou o desejo e a minha vontade de co-construir com os e as militantes do MST um projeto de pesquisa que pudesse destacar os aspectos pedagógicos dessa transformação em curso. Adotando a abordagem

etnográfica, entre Junho e Agosto de 2022, iniciou-se um trabalho de campo no Brasil entre a Região Sul (São Paulo, Paraná e Santa Catarina) e o Nordeste (Bahia) com o objetivo de conhecer em profundidade algumas experiências educacionais engajadas no desenvolvimento da agroecologia dentro das escolas e contextos de vida dos assentamentos e dos acampamentos. Por isso, durante a coleta de dados, foram visitadas 11 escolas (3 escolas populares de educação de adultos e 8 escolas de ensino fundamental), 11 assentamentos em transição agroecológica, 1 centro de treinamento localizado na cidade de Curitiba (PR) e 5 áreas de produção agroecológica. Os instrumentos de pesquisa mais utilizados para a coleta de dados foram:

- O diário de campo elaborado diariamente em papel e em formato digital no qual foram relatadas as observações diretas, anotações e impressões do momento, por meio de uma linguagem e método compreensíveis pelo autor, as anotações descritivas mais detalhadas das atividades observadas nas escolas, nos contextos de vida e nas áreas de produção, re combinando as primeiras anotações com as descrições mais detalhadas e anotações realizadas através do diálogo com as/os alunas/os e as/os ativistas que facilitaram o acesso ao acampamento, reflexões *ex-post* facilitadas pela revisão do material coletado;
- Observação etnográfica adotada em cada momento vivido tanto nos lugares mais íntimos quanto nas situações comuns do MST. Nesse sentido, a vivência entre as comunidades camponesas possibilitou entrar na dimensão o mais fiel possível do contexto cultural, político e pedagógico do movimento sem julgamentos. A imersão direta de fato possibilitou assimilar, pelo menos em parte, a *práxis* pedagógica do MST;
- A utilização de fotografias e vídeos coletados como suporte etnográfico da pesquisa (Pink, 2021) permitiu registrar de forma concreta as atividades observadas, os espaços educativos visitados e as interações desenvolvidas durante o trabalho de campo, contribuindo para a produção de descrições mais densas e reflexivas das experiências analisadas.

A pesquisa se insere no campo da etnografia qualitativa e da observação participante (Geertz, 1973; Spradley, 2016), com uma abordagem participativa e situada. O meu posicionamento foi assumido de forma reflexiva, reconhecendo o envolvimento direto do pesquisador no campo e nas relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa. Enfim, para preservar a identidade dos participantes e garantir sua confidencialidade, todos os nomes apresentados neste artigo foram substituídos por pseudônimos e, quando necessário, foram

adotadas estratégias adicionais de anonimização textual e visual, sem alterar o significado analítico dos dados apresentados.

MST: etnografia de uma *práxis* decolonial

Quando comecei a escrever esse projeto de pesquisa em 2019, me perguntei como eu podia contribuir para a ação e o processo transformador dos MST. O pensamento e a adoção da perspectiva decolonial (Walsh, 2009; Quijano, 2005) na definição deste trabalho me ajudou muito em todas as fases do percurso da pesquisa: desde sua definição, co-construída com alguns referentes do MST da área pedagógica, até o período passado com as comunidades rurais. Na verdade, desde o primeiro dia de vivência não fiz nada além de ouvir, observar, gravar, tomar notas, tirar fotos, entrevistar e dialogar com qualquer pessoa que tivesse entrado em contato comigo.

Como se sabe, o pensamento decolonial é uma crítica ao mundo e ao sistema de dominação que rege a contemporaneidade. A decolonialidade configura-se como uma crítica e distanciamento das hierarquias epistemológicas que geraram conhecimento de primeira e segunda classe (Quijano, 2005; Meneses & Santos, 2009). Trata-se de uma crítica feita por intelectuais do Sul que atuam dentro, fora e ao lado dos movimentos sociais (Borghi, 2020). É um posicionamento político e filosófico que conta a “margem” com uma nova gramática.

Adotar uma abordagem decolonial na implementação de um projeto de pesquisa significa interpretar esse “inconveniente” de uma maneira diferente. Por exemplo, eu mesmo, durante o trabalho de campo, precisei ficar “desconfortável” durante meu tempo em campo, na coleta e processamento de dados. Caso contrário, não teria compreendido muitas facetas dessa nova proposta político-pedagógica. Assim, de forma consistente, optei por me colocar no incômodo até mesmo na restituição por escrito dos primeiros dados, em linha com o que já foi feito por outros estudiosos (Borghi, 2020).

Estou ciente de que isso pode soar pouco convencional. No entanto, este projeto tornou-se parte de mim. O conhecimento construído ao longo da pesquisa, ainda que parcial e situado, passou a fazer parte de mim enquanto pesquisador (Haraway, 1988). Descolonizar significa compartilhar práticas de decolonialidade e nos preparar coletivamente para ela (Borghi, 2020). É um projeto que parte de diferentes e múltiplos pontos de vista. Significa compreender o

processo de emancipação e pensar a decolonialidade como um universo formado por diferentes espaços e laboratórios de experimentação, mais ou menos privilegiados. Uma delas é o entrelaçamento da agroecologia nos cursos de formação das escolas Sem Terra.

A formação agroecológica proposta pelo MST articula-se principalmente na interdisciplinaridade das ciências naturais e humanas, evocando inovação e tensões pós-estruturalistas. A agroecologia, como ciência interdisciplinar, exerce uma profunda crítica aos princípios tradicionais da agronomia convencional e do agronegócio, enriquecendo as práticas agronômicas com saberes ecológicos a fim de superar a apropriação capitalista da natureza (Machado & Machado Filho, 2014). O MST – como mostrado – sempre se destacou na reivindicação de acesso à terra, reforma agrária, autodeterminação e soberania alimentar em um contexto que se tornou um laboratório de experimentação de multinacionais, lobbies e movimentos ultraconservadores (Marchetti, 2022). Durante o trabalho de campo foi possível visitar e acompanhar as atividades de várias escolas do campo (e também algumas itinerantes), formações e realidades de produção agroecológica onde os agricultores se tornam educadores e onde educadores e alunos se tornam agricultores, onde são experimentadas produções inovadoras e onde, através da metodologia de camponês a camponês, invertem-se papéis e privilégios, partilham-se conhecimentos e desconstrói-se a distância abismal entre quem produz e quem o come. Quando visitei as áreas produtivas dentro dos assentamentos e dos acampamentos, esse elemento ficou muito claro.

Lembro da primeira visita a um produtor assentado onde eu era o pesquisador europeu, Tiago o pesquisador da Bahia e afrodescendente, Mateus o doutorando-educador do MST e enfim André, um agricultor experimental que, naquele momento, “sentou-se na cadeira” nos mostrando suas técnicas inovadoras de autoprodução de biofertilizante, e depois nos emocionou ao nos contar como o ativismo no MST o salvou de uma vida de rua e apesar de ser formado em agronomia. Durante esta visita realizada na Bahia (Assentamento Jacy Rocha, 30.07.2022), foi possível acompanhar as práticas desenvolvidas por André, técnico formado em agronomia e integrante da equipe de agroecologia do MST. Em uma área anteriormente utilizada como pastagem degradada e monocultura de eucalipto, André vinha desenvolvendo, junto à comunidade local, um “quintal produtivo” baseado na diversificação ecológica da produção agrícola e no reaproveitamento de recursos naturais. Entre as práticas observadas, destacava-se

a utilização de um sistema de biodigestão doméstica voltado à produção de biofertilizante a partir da reutilização de águas residuais da própria residência (Fig. 1).

Fig. 1 Sistema de produção de biofertilizante e atividade de intercâmbio agroecológico em um assentamento do MST na Bahia.



Fonte: Fotografia do autor (Julho, 2022).

O sistema, construído com baixo custo e baseado em diferentes níveis de decomposição orgânica, era descrito por André como um “sistema vivo” (Diário de campo, 30.07.2022), dependente da ação contínua de microrganismos e do equilíbrio ecológico do ambiente. Durante a visita, André enfatizou que o uso de produtos químicos de limpeza poderia comprometer todo o funcionamento biológico da estrutura, evidenciando a interdependência entre práticas domésticas, produção agrícola e sustentabilidade ambiental.

A cena observada permitiu compreender como a agroecologia, nesses contextos, ultrapassa a dimensão técnico-produtiva e assume um caráter explicitamente pedagógico. Ao explicar o funcionamento do sistema e compartilhar sua experiência com outros agricultores e visitantes, André articulava conhecimentos científicos adquiridos na universidade com saberes construídos coletivamente nos assentamentos. Nesse sentido, a metodologia “camponês a camponês” tornava-se visível nas práticas observadas e configurava-se como elemento central dos processos formativos do MST, favorecendo relações mais horizontais entre técnicos,

educadores e produtores rurais. Como destacou o próprio André: “muitos agricultores acreditam apenas naquilo que conseguem ver funcionando” (Diário de campo, 30.07.2022). Por essa razão, visitas, intercâmbios e atividades demonstrativas desenvolvidas nos assentamentos eram consideradas fundamentais para os processos de sensibilização agroecológica e construção coletiva do conhecimento.

Ademais, em diferentes momentos da conversa, André associava sua permanência no assentamento à possibilidade de construir condições de vida mais estáveis e relações mais sustentáveis com o trabalho, o território e a comunidade. Antes de integrar o projeto agroecológico, descrevia sua trajetória em contextos urbanos como marcada por forte precariedade laboral e habitacional. Nesse sentido, o assentamento aparecia em seu relato não apenas como espaço de produção, mas como possibilidade concreta de reorganização da vida cotidiana e construção de novos horizontes de futuro. Mais do que uma alternativa econômica, emergia como espaço de esperança e possibilidade para sujeitos historicamente marginalizados (hooks, 1990; 2000) e como experiência capaz de antecipar, em escala localizada, formas emergentes de habitar e produzir a vida, aproximando-se da ideia de “ruínas-semente” proposta por Meneses e Santos (2009).

A continuidade entre produção, formação e vida comunitária tornou-se particularmente evidente nas experiências educativas observadas durante o trabalho de campo. Foi sobretudo nas escolas visitadas que a agroecologia aparecia de maneira mais explícita como *práxis* pedagógica e processo de conscientização coletiva.

A mesma percepção emergiu também durante as experiências realizadas nas escolas populares de formação técnica em agroecologia e agrofloresta, bem como nas escolas de educação básica (ensino fundamental e médio). Nesses contextos, a agroecologia se enraizava como *práxis* pedagógica e conscientizadora, na qual o trabalho e as atividades práticas, elementos centrais da pedagogia do MST, incorporavam práticas agroecológicas como dimensões formativas capazes de evidenciar as contradições político-geográficas dos territórios rurais.

Durante uma atividade realizada na Escola Paulo Freire, no Assentamento Lulão (Bahia, 01.08.2022), foi possível acompanhar uma aula de agroecologia desenvolvida com estudantes da sexta série. A atividade iniciou-se em sala de aula e prosseguiu posteriormente em uma área

de cultivo da própria escola, evidenciando a integração entre formação teórica e prática agrícola no contexto da Educação do Campo.

Após o período de suspensão das atividades práticas em função da pandemia, estudantes e educadores retomavam experiências de cultivo agroecológico baseadas em sistemas de rotação e diversificação produtiva. Durante a atividade teórica, um dos estudantes, Rafael neto de agricultores que apoiam a escola através da produção de mudas, observou que a *gliricídia*ⁱⁱ havia sido plantada de maneira inadequada para cumprir a função de sombreamento e apoio ao cultivo de milho e feijão na área de produção da escola (Diário de campo, 01.08.2022). A observação do estudante foi imediatamente incorporada pela professora, que reorganizou a atividade prática a partir da sua intervenção, permitindo que os próprios estudantes redefinissem coletivamente o plantio ao saírem da sala de aula para o quintal da escola (Fig. 2).

Fig. 2 Atividade pedagógica e prática agroecológica desenvolvidas na Escola Paulo Freire, Assentamento Lulão (Bahia).



Fotografia do autor (Agosto, 2022).

A cena observada permitia compreender como a agroecologia se inseria no cotidiano escolar não apenas como conteúdo curricular, mas como *práxis* pedagógica construída a partir do diálogo constante entre reflexão e ação. O deslocamento da sala de aula para o campo, bem como a incorporação imediata da observação feita pelo estudante na reorganização da atividade,

evidenciavam uma concepção educativa baseada na construção coletiva do conhecimento e na superação da separação entre teoria e prática. O viveiro da escola, construído com a participação das famílias e de militantes formados em cursos de agroecologia, constituía um espaço de aprendizagem situada e de trocas intergeracionais, no qual estudantes, educadores e comunidade participavam conjuntamente dos processos formativos, em consonância com a noção freiriana de *práxis* como movimento contínuo entre ação crítica e transformação da realidade (Freire, 1970).

Nesse sentido, a agroecologia articulava-se ao currículo das escolas do MST, que organizam o ensino a partir de diferentes “tempos” educativos, incluindo momentos teóricos e práticos, leitura, brincadeiras e atividades individuais e coletivas (Diário de campo, 04.07.2022). Essa organização pedagógica reforçava uma concepção de aprendizagem baseada na articulação contínua entre reflexão e ação, em consonância com a noção freiriana de *práxis* (Freire, 1970).

A agroecologia era trabalhada tanto como disciplina específica – como observado na Escola Paulo Freire e em outras escolas em que havia sido incorporada ao currículo do ensino fundamental – quanto como objeto transdisciplinar, especialmente nas escolas de ensino médio visitadas durante o trabalho de campo. Nesses contextos, integrava práticas agrícolas, formação política e reflexão crítica sobre os territórios e as formas de vida no campo.

O trabalho de conscientização para a transição agroecológica não se limita às áreas organizadas pelo MST. A luta contra a devastação ambiental e os impactos do agronegócio é compreendida pelo movimento como uma questão coletiva e socialmente compartilhada. Por essa razão, são organizadas atividades de formação para comunidades vizinhas, intercâmbios nacionais e internacionais e colaborações com movimentos sociais atuantes também em contextos urbanos. Essa dimensão tornou-se particularmente evidente durante as atividades acompanhadas na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), entre os dias 01 e 04 de Julho de 2022, quando foi possível observar a presença de estudantes intercambistas provenientes da Zâmbia em atividades formativas vinculadas ao estágio curricular. A experiência permitia observar como os processos educativos ligados à agroecologia ultrapassavam fronteiras nacionais e eram concebidos como espaços de circulação de conhecimentos, construção de solidariedades e fortalecimento de redes transnacionais em torno da soberania alimentar e da justiça socioambiental.

Nesse contexto, a agroecologia emerge não apenas como alternativa produtiva, mas como prática política vinculada à crítica ao modelo extrativista e à expansão das monoculturas (Altieri, 1995). O Brasil permanece entre os maiores consumidores mundiais de agrotóxicos e fertilizantes químicos (Konchinski, 2024), enquanto a expansão da agricultura intensiva continua produzindo impactos ambientais significativos sobre biomas e comunidades rurais.

Em diferentes áreas visitadas durante o trabalho de campo, tornou-se evidente como assentamentos agroecológicos frequentemente coexistem ao lado de extensas áreas de monocultura. Um exemplo emblemático foi observado na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB), em Prado (BA), onde áreas de produção agroecológica — incluindo o cultivo de café — coexistiam com extensas plantações convencionais de café, eucalipto e cacau localizadas fora do assentamento. Essa proximidade territorial tornava particularmente visíveis as tensões produzidas pelo avanço do agronegócio e pelos processos históricos de concentração fundiária (Diário de campo, 26.07.2022). A observação desses limites físicos entre sistemas produtivos distintos indicava, também no plano sensível e material, os conflitos que atravessam os territórios rurais contemporâneosⁱⁱⁱ.

Ao mesmo tempo, as experiências observadas indicavam que a agroecologia no MST ultrapassava a dimensão estritamente produtiva, envolvendo transformações mais amplas nas relações sociais e nas formas de vida comunitária. Durante o trabalho de campo, diferentes militantes vinculados à equipe pedagógica da EPAAEB (Conversa com equipe pedagógica da EPAAEB, 27.07.2022) destacaram como práticas de cuidado, cooperação e trabalho coletivo atravessavam não apenas a produção agrícola, mas também a organização da vida cotidiana, configurando modos alternativos de relação com o território e com a comunidade (hooks, 1990). Em várias famílias camponesas visitadas (por exemplo nos Assentamento Jacy Rocha e Lulão), foi possível observar que mulheres desempenhavam papel central na condução dos quintais produtivos e na gestão cotidiana das atividades agroecológicas (Diário de campo, 30.07.2022). Mais do que uma simples divisão funcional do trabalho, essas práticas pareciam evidenciar processos de renegociação das relações de gênero no interior das comunidades, ainda que coexistissem com permanências e tensões associadas a formas mais tradicionais de organização familiar.

Nesse contexto, tornou-se evidente que os processos educativos associados à agroecologia não se limitavam ao espaço escolar. Em diferentes momentos do trabalho de

campo, educadores e militantes enfatizaram que a construção da autonomia camponesa dependia do diálogo contínuo com as famílias e da participação ativa nas lutas territoriais. A escola popular aparecia, assim, inserida em um contexto concreto de disputa material e simbólica, no qual educação, organização comunitária e produção agrícola eram concebidas como dimensões inseparáveis.

Mais do que constituir um centro exclusivo de produção do conhecimento, a escola era frequentemente apresentada como espaço de sistematização, mediação e fortalecimento de aprendizagens construídas na experiência cotidiana do trabalho, da vida comunitária e do próprio território. Como sintetizou uma das educadoras entrevistadas, “a referência não deve ser a escola, mas os campos” (Conversa com equipe pedagógica da EPAA, 27.07.2022).

Além disso, em diferentes contextos formativos e comunitários, pessoas LGBTQI+ e mulheres envolvidas com educação e agroecologia relataram experiências de maior reconhecimento e participação coletiva nos espaços organizados pelo movimento. Essas questões emergiram repetidamente em conversas informais realizadas durante o trabalho de campo, especialmente com Paulo, que me acolheu em sua casa entre os dias 04 e 06 de agosto de 2022 (Diário de campo, 04-06.08.2022). Em diferentes momentos, Paulo descrevia o assentamento como um “espaço relativamente mais seguro” para pessoas LGBTQI+, sobretudo quando comparado a outros contextos urbanos marcados por diferentes formas de violência e discriminação LGBTfóbica (Lacerda, 2025).

Nesse sentido, foi também mencionado o papel do Coletivo LGBT Sem Terra como espaço político e formativo criado para ampliar o debate crítico sobre os significados de viver simultaneamente as experiências de ser Sem Terra e LGBTQI+, articulando questões ligadas ao território, ao trabalho, à educação e às múltiplas formas de enfrentamento das desigualdades e violências.

Essas experiências permitiam observar como as lutas contra o agronegócio, o patriarcado e diferentes formas de colonialidade apareciam frequentemente articuladas nas práticas e discursos construídos no interior do MST (Lugones, 2014; Quijano, 2005). Durante o trabalho de campo, tornou-se particularmente significativo observar como sujeitos envolvidos com formação pedagógica, agroecologia e organização comunitária circulavam entre diferentes espaços do movimento, conectando agendas que frequentemente aparecem separadas no debate público. Parte das pessoas responsáveis pelas atividades pedagógicas encontradas na Escola

Nacional Florestan Fernandes (ENFF) no final de Junho de 2022 participava também do Encontro Nacional do Coletivo LGBT Sem Terra realizado posteriormente em Salvador (Agosto 2022). Essa circulação entre espaços educativos e políticos evidenciava como formação, educação popular e debates sobre gênero e sexualidade eram frequentemente compreendidos como dimensões inseparáveis dos processos organizativos e pedagógicos do movimento.

Da mesma forma, em diferentes assentamentos visitados, a participação das mulheres nas atividades agroecológicas aparecia como elemento central da organização comunitária. No Assentamento Limeiros, por exemplo, mulheres e homens trabalhavam conjuntamente no processamento da mandioca às margens da estrada principal da comunidade, em uma dinâmica coletiva que articulava trabalho, convivência e produção de alimentos (Diário de campo, 08.08.2022). Mais do que uma simples divisão das tarefas, essas experiências sugeriam que práticas agroecológicas e relações comunitárias podiam constituir espaços de renegociação das relações de gênero e de experimentação de formas alternativas de vida coletiva.

Considerações finais

A análise das experiências observadas no contexto do MST permite identificar a agroecologia não apenas como prática produtiva, mas como uma verdadeira *práxis* pedagógica, estruturada em diferentes dimensões formativas.

Em primeiro lugar, a agroecologia se configura como prática educativa incorporada no currículo das escolas do campo, na qual o trabalho com a terra se torna espaço de produção de saberes e aprendizagens situadas a partir dos contextos específicos em que se desenvolveu.

Em segundo lugar, essas práticas contribuem para a construção de formas de conhecimento decoloniais, capazes de questionar as hierarquias epistemológicas tradicionais e os processos de colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005), valorizando os saberes camponeses e criando laços entre o conhecimento científico e as tradições seculares enraizadas nos diferentes territórios onde o MST atua. Essas experiências também evidenciam como as dimensões coloniais e patriarcais atravessam historicamente os processos de exploração dos territórios e das formas de vida (Lugones, 2014).

Por fim, a agroecologia assume uma dimensão explicitamente política, articulando processos de conscientização e formação de sujeitos críticos orientados à transformação social e à construção de alternativas ao modelo dominante. Esses processos tornam-se visíveis tanto nas atividades de formação contínua realizadas em escolas populares – como a ELAA, em Lapa (PR), e a EPAAEB, em Prado (BA) – quanto nas múltiplas práticas educativas informais desenvolvidas nos assentamentos.

Tais experiências buscam fortalecer processos coletivos de sensibilização agroecológica entre agricultores e agricultoras e ampliar progressivamente a construção de territórios menos dependentes do uso de agrotóxicos e orientados por formas mais sustentáveis e autônomas de produção e reprodução da vida.

Ademais, a análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que os espaços e contextos de vida comunitária do MST (sejam acampamentos ou assentamentos) podem ser compreendidos como verdadeiras “zonas liberadas”, isto é, territórios sociais e educativos baseados na participação coletiva e caracterizados por dimensões performativas, prefigurativas e formativas (Santos, 2021). Territórios que, portanto, passam de marginais a contextos de vida capazes de produzir práticas insurgentes e formas alternativas de organização social e política (hooks, 2000).

Os resultados da investigação etnográfica mostram que essas experiências constituem espaços contra-hegemônicos de produção de saberes e subjetividades, nos quais se articulam educação popular, resistência política e processos de emancipação. A partir da perspectiva decolonial, tais práticas podem ser interpretadas como formas de contestação das hierarquias epistemológicas e das lógicas de exploração capitalista, patriarcal e colonial que estruturam a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, viver a agroecologia implica uma reconfiguração profunda das relações entre seres humanos, natureza e conhecimento, abrindo possibilidades concretas para a construção de alternativas ao modelo dominante de desenvolvimento. As experiências observadas nos assentamentos e nas escolas do MST evidenciam a emergência de práticas educativas capazes de integrar dimensões ecológicas, sociais e culturais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma cidadania ecológica.

Essa perspectiva se traduz em uma visão ecológica e relacional da educação, baseada na interdependência entre sujeitos, territórios e formas de vida, reforçando a necessidade de repensar os processos formativos a partir de uma lógica não hierárquica e situada.

A dimensão etnográfica desta pesquisa permitiu não apenas analisar tais processos, mas também reconhecer o caráter situado, relacional e transformador da produção de conhecimento. As histórias, trajetórias e experiências compartilhadas pelos sujeitos envolvidos apontam para a necessidade de repensar a própria educação como prática política e coletiva, enraizada nos territórios e orientada à transformação social.

Por fim, o estudo contribui para o campo da Educação do Campo e das pedagogias críticas ao evidenciar empiricamente o potencial formativo da agroecologia em contextos de luta social, transição ecológica e transformação territorial.

Referências

- Altieri, M. A. (1995). *Agroecology: The science of sustainable agriculture*. CRC Press.
- Barbosa, L. P. (2017). Educação do Campo as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *The Journal of Peasant Studies*, 44(1), 118-143. <https://doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>
- Bersani, H. (2018). Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. *Revista Extraprensa*, 11(2), 175-196. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025>
- BBC News Brasil. (2020). *Brasil é principal mercado de agrotóxicos 'altamente perigosos', diz ONG*. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51597054>
- Borghini, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema mondo*. Meltemi.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, 15(43), 207-224. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>
- Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Eds.). (2012). *Dicionário da educação do campo*. Expressão Popular.
- Dalmagro, S. L. (2017). História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(3), 782-810. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645847>

Engelmann, S. (2022). *Direito à educação aos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano*. MST notícias. <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depende-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano/>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gadotti, M. (2005). Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 15-29.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

Gragnani, J. (2020). *Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo*. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>

Greenpeace Brasil. (2022). *A verdade sobre a Amazônia sob o governo Bolsonaro*. <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/a-verdade-sobre-a-amazonia-sob-o-governo-bolsonaro/>

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender and cultural politics*. Routledge.

hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto press.

Karam, J. T. (2023). O lobby árabe, a bancada BBB e o governo Bolsonaro na ‘máquina anti-política’. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, 12(1), 119 – 159. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v12i1.136314>

Konchinski, V. (2024, February 6). *Brazil uses more pesticides than the US and China together*. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/06/brazil-uses-more-pesticides-than-the-us-and-china-together/>

Lacerda, N. (2025, January 18). *Brasil teve quase 300 mortes violentas por LGTBfobia em 2024*. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2025/01/18/brasil-teve-quase-300-mortes-violentas-por-lgbtfobia-em-2024/>

Leff, E. (2006). *Racionalidade ambiental: A reapropriação social da natureza*. Civilização Brasileira.

Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

Machado, L. C. P., & Machado Filho, L. C. P. (2014). *A dialética da agroecologia: Contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. Expressão Popular.

Marchetti, A. (2022). *Il movimento brasileiro Sem terra: Una lunga lotta contadina contro il latifondo e le multinazionali*. Carocci.

Meneses, M. P., & Santos, B. d. S. (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Menezes Neto, A. J. (2007). A Igreja católica e os movimentos sociais do campo: A Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Caderno Crh*, 20, 331-341. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792007000200010>

Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography* (5th ed.). Sage.

Pita, P. H. D. (2022). A desconstrução dos sem-terra na mídia impressa: Os enquadramentos sobre o MST em editoriais do jornal O Estado de São Paulo (2001-2004). *Revista TOMO*, 41, 375-412.

Primavesi, A. (1979). *Manejo ecológico do solo: A agricultura em regiões tropicais*. NBL Editora.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber* (pp. 107-130). CLACSO.

Santos, B. de S. (2021). *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. Boitempo Editorial.

Schwarcz, L. M., & dos Santos Gomes, F. (Eds.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. Editora Companhia das Letras.

Seyferth, G. (2002). Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, 53, 117-149.

Seyferth, G. (2012). Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil. *MÉTIS: História & Cultura*, 11(22), 13-39.

da Silva, A. J. B., & Larkins, E. R. (2019). The Bolsonaro election, antiblackness, and changing race relations in Brazil. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 24(4), 893-913. <https://doi.org/10.1111/jlca.12438>

SNEA (Ed.). (2016). I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia: Construindo princípios e diretrizes. *Cadernos de Agroecologia*, 11(1), 1-3.

Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press. (Original work published 1980)

Stédile, J. P., & Fernandes, B. M. (1999). *Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Expressão Popular.

Tiepolo, E. V. (2019). Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e5676-e5676. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5676>

Twine, F. W. (1998). *Racism in a racial democracy: The maintenance of white supremacy in Brazil*. Rutgers University Press.

Vittori, F. (2023). Agroecology, decoloniality and popular education. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(2), 124-131. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-17>

Vittori, F. (2025). *Agroecopedagogia: Prospettive educative e formative nei movimenti per la terra*. FrancoAngeli.

Walsh, C. E. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Zibechi, R. (2016). *La nuova corsa all'oro: Società estrattive e rapina*. Museodei by Hermatena.

ⁱ Agradeço à Fundação Lelio e Lisli Basso e à Associação Amig@s MST-Itália pela concessão do Prêmio de Estudo “Serena Romagnoli”, que possibilitou a realização desta pesquisa. Agradeço também ao grupo de pesquisa italiano e a todas as militantes e todos os militantes do MST que contribuíram para o desenvolvimento do estudo e apoiaram o trabalho de campo. Este artigo retoma e aprofunda reflexões apresentadas anteriormente em: Vittori, F. (2023). Agroecology, decoloniality and popular education. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 124–131. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-17>. A versão aqui publicada resulta de uma ampliação substancial da pesquisa, incorporando novos dados etnográficos, materiais empíricos, referências bibliográficas e desenvolvimentos teóricos produzidos a partir do trabalho de campo realizado no Brasil. O artigo original foi publicado sob licença Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), condição que permite sua reutilização, adaptação e desenvolvimento em trabalhos posteriores, desde que devidamente atribuída a autoria da publicação original.

ⁱⁱ *Gliricidia sepium*: espécie arbórea amplamente utilizada em sistemas agroecológicos e agroflorestais para sombreamento, adubação verde e melhoria da fertilidade do solo.

ⁱⁱⁱ Durante o trabalho de campo, a proximidade física entre áreas agroecológicas e extensas monoculturas produziu repetidamente a sensação de uma presença material e expansiva do agronegócio sobre os territórios. Essa experiência reforçou a percepção de que a resistência agroecológica, nesses contextos, não se limitava a uma alternativa produtiva, mas envolvia disputas mais profundas sobre modos de vida, relações com a terra e formas de habitar o mundo.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 18/04/2026
Aprovado em: 14/05/2026
Publicado em: 16/06/2026

Received on April 18th, 2026
Accepted on May 14th, 2026
Published on June, 16th, 2026

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20587	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Vittori, F. (2026). Agroecologia como práxis pedagógica: uma etnografia decolonial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20587.

ABNT

VITTORI, F. Agroecologia como práxis pedagógica: uma etnografia decolonial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20587, 2026.