

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIDIANNY NASCIMENTO FONSECA

**EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ACAMPAMENTOS DO MST: PRINCÍPIOS,
CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS NO ESTADO DE MATO GROSSO (2023-2025)**

UBERLÂNDIA - MG

2026

LIDIANNY NASCIMENTO FONSECA

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ACAMPAMENTOS DO MST: PRINCÍPIOS,
CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS NO ESTADO DE MATO GROSSO (2023-2025)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito obrigatório à obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais

UBERLÂNDIA-MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F676
2026 Fonseca, Lidianny Nascimento, 1989-
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ACAMPAMENTOS DO MST
[recurso eletrônico] : PRINCÍPIOS, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS
NO ESTADO DE MATO GROSSO (2023-2025) / Lidianny Nascimento
Fonseca. - 2026.

Orientador: Sérgio Paulo Morais.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.547>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Morais, Sérgio Paulo, 1972-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 26/2026/502, PPGED				
Data:	Dezenove de junho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	9h.	Hora de encerramento:	12h12min.
Matrícula do Discente:	12213EDU030				
Nome do Discente:	LIDIANNY NASCIMENTO FONSECA				
Título do Trabalho:	"EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ACAMPAMENTOS DO MST: PRINCÍPIOS, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS NO ESTADO DE MATO GROSSO (2023-2025)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Entre a proto-uberização e posteriores formas de trabalho: trabalhadores, experiências sociais, processos educativos e transformações no capitalismo brasileiro (1980–2026)"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/sergio-paulo-morais>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Douglas Gonsalves Fávero - PMU; Eglen Silvia Pipi Rodrigues - UFR; Klívia de Cássia Silva Nunes - UFU; Robson Luiz de França - UFU e Sérgio Paulo Moraes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sérgio Paulo Moraes, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/06/2026, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Douglas Gonsalves Fávero, Usuário Externo**, em 19/06/2026, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Klivia de Cássia Silva Nunes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/07/2026, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/08/2026, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Silvia Pipi Rodrigues, Usuário Externo**, em 04/08/2026, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7376917** e o código CRC **27AE7FF7**.

LIDIANNY NASCIMENTO FONSECA

A todos os trabalhadores e trabalhadoras
camponeses, que cultivam não apenas a terra,
mas também a esperança, a resistência e a
possibilidade de um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas atravessam nossas vidas com gestos e palavras de incentivo. Selecionar algumas delas para registrar aqui nos agradecimentos, ainda que de forma singela, é tarefa árdua, mas profundamente significativa. A concretização deste sonho não teria sido possível sem a colaboração, o estímulo e o empenho de tantas mãos e corações que me acompanharam nesta caminhada.

À minha família e amigos de Mato Grosso, pelo incentivo, apoio e compreensão em todos os momentos, especialmente naqueles em que precisei ausentar-me por longos períodos para dedicar-me às exigências do doutorado. Aos meus pais, que me inseriram desde cedo no universo da militância: à minha mãe, Sônia Souza, militante aguerrida, que me conduziu às lutas, ocupações e marchas, e cujo exemplo me ensinou a jamais aceitar o lugar de submissão imposto às mulheres na sociedade; e ao meu pai, Afonso Rodrigues, que me transmitiu o amor à terra, aos animais e à natureza, e que, mesmo sem ter frequentado a escola, sempre incentivou seus filhos a estudar. Ao meu irmão, companheiro de todas as horas, que esteve ao meu lado em todos os momentos, por me ajudar cada vez que precisei colocar a vida em uma mala e recomeçar em outra cidade ou estado, foram sete casas diferentes nos últimos quatro anos. Obrigada maninho pelo apoio incondicional desde a infância!

Aos professores que cruzaram meu caminho e acreditaram em meu potencial, em especial ao meu orientador Dr. Sérgio Paulo Moraes, cuja paciência e humanidade foram fundamentais. Agradeço por compreender os processos pessoais que vivenciei durante o doutorado, por nunca me pressionar, por me ensinar diariamente sobre a professora que desejo ser e por contribuir de forma tão significativa para minha formação humana e profissional.

Aos membros da banca, pelas valiosas e enriquecedoras contribuições realizadas durante o processo de qualificação, fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa. A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela colaboração em minha formação acadêmica, pelo incentivo constante e pela confiança depositada em meu potencial. À equipe do Programa de Pós-Graduação da UFU, pelo apoio, atenção e disponibilidade em auxiliar na resolução de dúvidas e dificuldades ao longo desta trajetória.

Um agradecimento especial aos amigos que encontrei em Uberlândia, ao grupo “*Os Retirantes*” e, em especial, a Keyme, Thaís e Marcos, pela amizade, parceria e convivência durante o período em que morei em Minas Gerais. Obrigada por tornarem minha estadia mais leve, acolhedora e feliz. Sou imensamente grata pelos momentos compartilhados, pelas

conversas, risadas e, sobretudo, por me lembrarem, tantas vezes, da importância de fazer pausas, sair dos estudos e aproveitar as outras esferas da vida.

Um agradecimento muito especial ao amigo Francisco Igor, por me acolher quando as coisas ficaram difíceis em Uberlândia e com quem dividi apartamento até o nosso retorno para casa. Sua amizade, generosidade e companheirismo foram fundamentais ao longo dessa trajetória. Ter a companhia de todos vocês tornou esse processo mais leve e significativo. Vocês foram minha “casa fora de casa”, minha segunda família, minha *Ohana*. E, como sempre dizíamos: “*Ohana quer dizer família, e família quer dizer nunca abandonar ou esquecer.*” Por isso, levarei cada um de vocês sempre comigo, com profundo carinho e gratidão.

Aos amigos que a UNEMAT me presenteou, em especial à Bárbara Evelyn, Maik Galdêncio e Amauri Pereira, meu mais sincero agradecimento pelo acolhimento desde a minha chegada a Cáceres–MT. Cheguei, como o Amauri sempre gosta de lembrar, com “uma mala e um sonho”, iniciando, mais uma vez, o desafio de recomeçar a vida em uma nova cidade, sem conhecer ninguém. A companhia de vocês foi fundamental nesse percurso. Sou profundamente grata pelos almoços coletivos, pelo apoio nos estudos, pelos incentivos para ir à biblioteca, pelas conversas, trocas, acolhimento e por todas as vezes em que vocês estiveram ao meu lado. Obrigada, meus amigos, por tornarem minha caminhada em Cáceres mais leve, acolhedora e feliz. Minha vida nessa cidade teria sido muito cinza sem vocês. Obrigada por colorirem os meus dias e fazer deste lugar um lar!

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pela inspiração e apoio, em especial aos camaradas Valter Leite e Luana Pomé, que me possibilitaram integrar o Coletivo Nacional de Educação, e ao Edgar Koling, da editora Expressão Popular, pelo suporte ao trabalho realizado na divulgação do festival literário *Escrevivências Sem Terra* realizado em 2024 nas escolas do campo, que culminou na obra coletiva que integra esta tese.

À professora Isabela Camini, referência nacional nos estudos acerca das Escolas itinerantes do MST, cuja amizade nasceu na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema - SP e permanece até hoje. Às professoras do Coletivo Nacional de Educação em especial as amigas Joice, Leda e Vanusa, pelas trocas e pela participação no documentário, que se tornou memorável graças às suas histórias e depoimentos.

À direção da Escola Nacional Florestan Fernandes, pela acolhida durante as gravações do documentário *Raízes da Transformação*, que integra a tese. Ao MST estadual e às coordenações dos acampamentos Padre José Tem Cate e Palestina Livre, em especial à educadora popular Maria de Lurdes Oliveira (Lurdinha), pela parceria e apoio nas atividades educativas realizadas na turma de alfabetização de adultos.

Aos formandos da turma de EJA, que compartilharam suas memórias e histórias, especialmente Dona Vilma, Rosilda, Ivanir e Arlete, pela generosidade e acolhimento, por sempre nos oferecer almoço e suporte durante as atividades nos acampamentos.

À Secretaria de Educação de Juscimeira, pelo apoio à continuidade da experiência educativa no acampamento, e à Secretaria de Cultura de Mato Grosso, pelo incentivo ao projeto do documentário. À equipe do *Raízes da Transformação*, em especial aos amigos Tati Medes e Amauri Tangará, pela paciência e parceria, e ao cinegrafista e amigo Junio Antunes, pelo olhar sensível e pela amizade que tornou possível superar os percalços das gravações.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho e para minha trajetória acadêmica e profissional, registro aqui minha gratidão sincera. Este resultado é fruto de muitas mãos, vozes e afetos que se entrelaçaram ao longo do caminho.

*Há quarenta anos o MST surgiu.
Com a terra como bandeira, o povo se reuniu.
De Norte a Sul desta pátria muita história construiu.*

*Nos anos de oitenta e tantos, lá no Sul se levantou
Um movimento valente, que pelo campo se espalhou.
Com coragem e resistência, a terra ocupou.*

*A primeira marcha aconteceu, foi em noventa e sete,
Mais de mil quilômetros andados a pé,
sob o sol quente que derrete.
De São Paulo a Brasília, seguimos sem esmorecer,
Levando na bagagem os sonhos de vencer.*

*Foi chamada “Marcha Nacional”,
Contra o latifúndio opressor,
Caminhamos por Reforma Agrária
E por justiça, com fervor.
Foi o povo Sem Terra, mostrando a sua dor.*

*E depois, em dois mil e cinco, outra marcha
aconteceu,
Foi a “Marcha pela Reforma Agrária”
E a capital estremeceu.
Foi o grito da igualdade, que até o Planalto tremeu.*

*A luta foi pelo pão e também pela semente,
O MST defendia a reforma urgente e crescente.
Cada marcha era um marco, de um povo sempre
valente.*

*Na “Marcha das Margaridas”, as mulheres se
fizeram ouvir,
A força feminina fez o campo sacudir.
Por direitos, por respeito, pela terra a resistir.*

*Não se pode esquecer a grande conquista escolar,
Escolas nas ocupações para a juventude educar.
Conhecimento é força e poder, pro povo se libertar.*

*Quarenta anos de chão, de semear e colher,
Territórios ocupados, e a justiça a florescer,
Com escolas e agroecologia, o futuro vai nascer.*

*O MST construiu assentamentos sem igual,
Fez da luta uma história, fez do campo o seu portal.
Mostrou que a Reforma Agrária é o caminho
fundamental.*

*A cada marcha, uma vitória, a cada ocupação, um
passo,
Pelo direito à terra, o MST segue o compasso.
Quarenta anos de resistência e o futuro ainda é
vasto.*

*Nosso povo segue em frente com coragem no
coração,
Pois a luta não termina, quando se conquista o
chão.
Seguiremos lutando enquanto houver opressão.
O MST é símbolo de terra, justiça e união!
Nossa voz ecoará pelos campos e cidades.
De mãos dadas, resistiremos, construindo novas
realidades.
Quarenta anos de luta pela terra e pelo pão.
O MST segue firme com fé na transformação.*

*(Marchas e conquistas
Lidianny Nascimento Fonseca)*

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no campo de estudos sobre educação do campo, movimentos sociais e luta pela terra, tendo como objeto de investigação as experiências educativas desenvolvidas em contextos de acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no estado de Mato Grosso. A investigação tem como questão central compreender como essas experiências expressam os princípios educativos formulados pelo Movimento, considerando suas potencialidades, tensões e contradições diante das condições concretas de sua materialização. Respalhada nos escritos de Marx e Engels (2007), Kosík (2002) e Lukács (2003), esta pesquisa busca uma aproximação com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade social como totalidade concreta, histórica e contraditória, perspectiva que possibilita apreender as experiências educativas como práticas socialmente produzidas, atravessadas pelas condições materiais de existência, pelas disputas políticas e pelas contradições inerentes às relações sociais capitalistas. No campo educacional, dialoga com autores vinculados à tradição marxista, à pedagogia socialista e à educação popular, entre os quais se destacam Pistrak (2011), Mészáros (2008), Freire (1987), Caldart (2004), Arroyo (2014), Camini (2009), Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) e Bezerra Neto (1999). Do ponto de vista metodológico, articula análise bibliográfica, documental e narrativas orais, mobilizando documentos produzidos pelo MST, legislações educacionais e produções acadêmicas sobre educação do campo. O corpus empírico é constituído por materiais produzidos no contexto do Acampamento Padre José Ten Cate, especialmente o documentário *Raízes da Transformação: Educação e Resistência no MST* (2025) e a obra coletiva *Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST* (2024), compreendidos como produções narrativas capazes de expressar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências educativas vivenciadas no contexto da luta pela terra. A análise organiza-se a partir de cinco eixos: 1) práxis, consciência e transformação social; 2) trabalho, produção da vida e educação; 3) formação omnilateral e indissociabilidade entre vida e conhecimento; 4) coletividade, organização e formação do sujeito coletivo; e 5) memória, historicidade e emancipação, mobilizando contribuições de Thompson (1981), Portelli (1997) e Pollak (1989). A tese defende que as experiências educativas do MST ultrapassam os limites da escolarização formal, constituindo-se como espaços de formação humana, resistência e consciência crítica. Embora os princípios educativos do Movimento se materializem de forma desigual e tensionada pelas condições concretas dos acampamentos, marcadas pela precarização das políticas educacionais, pelo fechamento das escolas do campo e pela instabilidade territorial, tais experiências reafirmam a importância da ação educativa na luta pela permanência nos territórios e pela transformação social.

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Experiências educativas em acampamentos; Luta pela terra.

ABSTRACT

This research is situated within the field of studies on Rural Education, social movements, and the struggle for land, focusing on the educational experiences developed in encampments of the Landless Rural Workers' Movement (MST) in the state of Mato Grosso, Brazil. The central research question seeks to understand how these experiences express the educational principles formulated by the Movement, considering their potentialities, tensions, and contradictions in light of the concrete conditions of their implementation. Drawing on the works of Marx and Engels (2007), Kosík (2002), and Lukács (2003), this study seeks an approximation to the epistemological assumptions of historical-dialectical materialism, understanding social reality as a concrete, historical, and contradictory totality. This perspective makes it possible to comprehend educational experiences as socially produced practices shaped by the material conditions of existence, political disputes, and the contradictions inherent in capitalist social relations. In the field of education, the study engages with authors associated with the Marxist tradition, socialist pedagogy, and popular education, including Pistrak (2011), Mészáros (2008), Freire (1987), Caldart (2004), Arroyo (2014), Camini (2009), Dalmagro, Bahniuk, and Camini (2017), and Bezerra Neto (1999). Methodologically, the research combines bibliographical and documentary analysis with oral narratives, drawing upon documents produced by the MST, educational legislation, and academic studies on Rural Education. The empirical corpus consists of materials produced in the context of Acampamento Padre José Ten Cate, especially the documentary *Raízes da Transformação: Educação e Resistência no MST* (2025) and the collective work *Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST* (2024), understood as narrative productions that express the meanings attributed by participants to the educational experiences developed within the struggle for land. The analysis is organized around five analytical axes: (1) praxis, consciousness, and social transformation; (2) labor, the production of life, and education; (3) omnilateral education and the inseparability of life and knowledge; (4) collectivity, organization, and the formation of the collective subject; and (5) memory, historicity, and emancipation, drawing on the contributions of Thompson (1981), Portelli (1997), and Pollak (1989). The dissertation argues that the educational experiences promoted by the MST extend beyond the boundaries of formal schooling, constituting spaces for human development, resistance, and critical consciousness. Although the Movement's educational principles are materialized unevenly and remain shaped by the concrete conditions of the encampments, marked by the precariousness of educational policies, the closure of rural schools, and territorial instability, these experiences reaffirm the importance of educational action in the struggle for permanence in rural territories and for social transformation.

Keywords: Rural Education; Landless Rural Workers' Movement (MST); Educational experiences in encampments; Struggle for land.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recorte temporal da análise.....	28
Quadro 2 - Documentos produzidos no Primeiro Período (1979-1991).....	38
Quadro 3 - Documentos produzidos no Segundo Período (1992-1995).....	42
Quadro 4 - Documentos produzidos no Terceiro Período (1996-2000).....	46
Quadro 5 - Documentos produzidos no Quarto Período (2001-2005).....	50
Quadro 6 - Documentos produzidos no Quinto Período (2007-2016).....	54
Quadro 7 - Situação de funcionamento das escolas do campo em Mato Grosso (2020-2024)	117
Quadro 8 - Fechamento e paralisação de escolas no Brasil, com destaque para os territórios do campo (2000-2024).....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abra	Associação Brasileira de Reforma Agrária
AC	Acre
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central única dos Trabalhadores
DER	Departamento de Educação Rural
E. I.	Escola Itinerante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa na Região Ceileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MA	Maranhão
Master	Movimento de Agricultores Sem Terra no Rio Grande do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PM	Polícia Militar
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
SECEL	Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UDR	União Democrática Ruralista
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público De Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL E O SURGIMENTO DO MST: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO.....	29
2.1 A trajetória da proposta educativa do MST: documentos, mudanças pedagógicas e conjuntura política.....	37
2.1.1 Constituição da questão escolar.....	38
2.1.2 Segundo período (1992-1995): consolidação da proposta de escola e sistematização pedagógica	41
2.1.3 Terceiro período (1996-2000): da centralidade da escola à ampliação da concepção de educação no MST	45
2.1.4 Quarto período (2001-2006): massificação, institucionalização e as contradições da implementação da proposta educativa.....	49
2.1.5 Quinto período (2007-2016): radicalização da concepção educativa e recuo das lutas ...	53
2.1.6 Sexto período (2016-atualidade): resistência educativa, disputa de projetos e reinvenção das práticas formativas	57
3 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO MST	62
4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST.....	76
4.1 Princípios educacionais do MST.....	80
4.1.1 Princípios filosóficos.....	82
4.1.1.1 <i>Educação para a transformação social</i>	83
4.1.1.2 <i>Educação para o trabalho e a cooperação</i>	85
4.1.1.3 <i>Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana</i>	86
4.1.1.4 <i>Educação com e para valores humanistas e socialistas</i>	89
4.1.1.5 <i>Educação como processo permanente de formação e transformação humana</i> ..	90
4.1.2 Princípios pedagógicos.....	91
4.1.2.1 <i>Relação entre prática e teoria</i>	91
4.1.2.2 <i>Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação</i>	92
4.1.2.3 <i>A realidade como base da produção do conhecimento</i>	93
4.1.2.4 <i>Conteúdos formativos socialmente úteis</i>	94
4.1.2.5 <i>Educação para o trabalho e pelo trabalho</i>	95
4.1.2.6 <i>Vínculo entre processos educativos e políticos</i>	97

4.1.2.7 Vínculo entre processos educativos e econômicos	98
4.1.2.8 Vínculo entre educação e cultura	99
4.1.2.9 Gestão democrática	100
4.1.2.10 Auto-organização dos estudantes	102
4.1.2.11 Coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores	102
4.1.2.12 Atitude e habilidades de pesquisa	103
4.1.2.13 Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais	105
5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ACAMPAMENTO PADRE JOSÉ TEN CATE E AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO CAMPO	107
5.1 Acampamento Padre José Ten Cate	109
5.2 O Programa Muxirum e as contradições da política educacional em Mato Grosso	110
5.3 O fechamento das escolas do campo em Mato Grosso: análise dos microdados do Censo Escolar (2020-2024)	115
5.4 Fechamento das escolas do campo: um panorama nacional da desterritorialização camponesa.....	118
6 O CORPUS EM MOVIMENTO: A CONSTITUIÇÃO DA BASE DOCUMENTAL COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	123
6.1 O documentário como <i>corpus</i> e dispositivo de produção de conhecimento	125
6.2 A obra coletiva Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST como corpus de pesquisa	126
6.3 Eixos analíticos: fundamentos filosóficos e princípios pedagógicos na constituição das narrativas	128
6.3.1 Práxis, consciência e transformação social	131
6.3.2 Trabalho, produção da vida e educação	139
6.3.3 Formação omnilateral e indissociabilidade entre vida e conhecimento	143
6.3.4 Coletividade, organização e formação do sujeito coletivo	148
6.3.5 Memória, historicidade e emancipação.....	158
6.3.6 Síntese e considerações do capítulo	168
6.4 Contradições entre os princípios educativos do MST e as condições concretas das práticas educativas no acampamento.....	172
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS.....	183

1 INTRODUÇÃO

A questão agrária brasileira constitui uma das expressões mais persistentes das desigualdades historicamente produzidas pela formação social do país. Marcada pela concentração fundiária, pela violência contra trabalhadores rurais, pela expropriação de territórios tradicionais e pela negação sistemática de direitos sociais básicos, a estrutura consolidou-se sob profundas assimetrias econômicas e políticas, cuja permanência evidencia a centralidade da disputa pela terra na constituição das relações sociais no campo.

Mais do que um problema exclusivamente econômico, a questão agrária expressa contradições estruturais vinculadas à própria dinâmica de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, historicamente sustentado pela concentração da propriedade privada, pela subordinação do trabalho e pela expansão de formas desiguais de modernização agrícola (Fernandes, 1996; Martins, 1981).

Nesse contexto, a luta pela terra emerge como uma das principais formas de resistência coletiva protagonizadas pelas populações camponesas frente aos processos históricos de exclusão social, concentração fundiária e negação de direitos. Entre os principais movimentos sociais que se consolidaram nesse cenário, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹ (MST), cuja emergência, no final da década de 1970 e início da década de 1980, insere-se diretamente no contexto da redemocratização do país, da intensificação dos conflitos fundiários e da crescente precarização das condições de vida da população rural.

Diante do exposto, esta pesquisa orienta-se pela seguinte questão central: Como as experiências educativas desenvolvidas em contextos de acampamento do MST, no estado de Mato Grosso, expressam e materializam os princípios educativos presentes da gênese do Movimento?

A partir dessa questão central, a investigação orienta-se pelas seguintes questões norteadoras: a) como se constituiu historicamente a proposta educativa do MST e quais princípios filosóficos, políticos e pedagógicos a fundamentam? b) de que maneira as práticas educativas desenvolvidas no Acampamento Ten Cate incorporam, reinterpretam ou tensionam os princípios presentes na proposta inicial do Movimento? c) como os sujeitos participantes interpretam os processos de alfabetização, escolarização, formação política e pertencimento coletivo vivenciados no interior do MST? d) quais contradições emergem entre a proposta

¹ Respaldados nos escritos de Caldart (2000), sempre que nos referirmos ao sujeito formado pelas lutas e mobilizações dos trabalhadores sem-terra, utilizaremos a expressão “Sem Terra” em maiúsculo como substantivo próprio e no texto em geral a grafia utilizada será a mesma dos dicionários.

educativa formulada pelo Movimento e as condições concretas de realização dessas práticas no contexto investigado?

Com base nessas questões, a presente investigação tem como objetivo geral: Compreender como as práticas educativas desenvolvidas no Acampamento Padre José Ten Cate expressam os princípios da proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), analisando seus fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos, bem como suas potencialidades, tensões e contradições diante das condições concretas de sua materialização.

Desdobram-se desse objetivo geral os seguintes objetivos específicos: a) Analisar o processo de constituição histórica da proposta educativa do MST, identificando seus fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos, bem como o papel das experiências escolares em acampamentos em sua consolidação; b) Investigar de que maneira as práticas educativas desenvolvidas no Acampamento Padre José Ten Cate incorporam, reinterpretem ou tensionam os princípios educativos presentes na gênese da proposta educativa do MST; c) Compreender como os sujeitos participantes da pesquisa interpretam os processos de alfabetização, escolarização, formação política e pertencimento coletivo vivenciados no interior do Movimento, d) Identificar e analisar as contradições entre os princípios educativos formulados pelo MST e as condições concretas de realização das práticas educativas no contexto investigado.

Embora o campo empírico da investigação concentre-se no Acampamento Padre José Ten Cate, localizado no município de Juscimeira–MT, a análise desenvolvida nesta tese não se restringe a uma leitura localizada dessa experiência educativa. A manutenção do recorte espacial referente ao estado de Mato Grosso justifica-se pelo fato de que a investigação articula o estudo do acampamento às dinâmicas mais amplas da educação do campo no estado, incluindo a análise do fechamento de escolas rurais, as políticas educacionais voltadas às populações camponesas e as estratégias construídas pelo MST para garantir processos formativos em diferentes territórios. Nesse sentido, o Acampamento Padre José Ten Cate é compreendido não como uma realidade isolada, mas como expressão concreta de tensões, contradições e formas de resistência que atravessam as experiências educativas do MST em Mato Grosso, permitindo compreender desafios relacionados à permanência escolar, à precarização das políticas públicas e à luta pelo direito à educação no campo.

A delimitação temporal da pesquisa compreende o período de 2023 a 2025, correspondente ao desenvolvimento das experiências educativas investigadas no Acampamento Padre José Ten Cate, à implementação do Programa Muxirum de alfabetização de adultos e à produção do documentário *Raízes da Transformação: Educação e Resistência no MST* (2025), materiais que compõem o corpus empírico da investigação. Tal recorte permite acompanhar

práticas educativas contemporâneas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências formativas vivenciadas no contexto da luta pela terra em Mato Grosso.

A escolha desta temática de pesquisa não se origina exclusivamente de uma inquietação acadêmica, mas encontra-se profundamente vinculada à trajetória de vida, militância e formação da pesquisadora no interior do Movimento Sem Terra. O vínculo com o MST teve início ainda na infância, em meio às experiências vividas em acampamentos e aos processos coletivos de luta pela terra, sendo posteriormente aprofundado pela participação em espaços organizativos, jornadas de luta, encontros de formação política e atividades vinculadas ao Setor de Educação do MST.

Essa trajetória, construída na convivência cotidiana com sujeitos do campo e nas múltiplas experiências formativas vivenciadas no interior do Movimento, possibilitou não apenas a aproximação com o objeto investigado, mas também a compreensão de que a educação, no contexto do MST, extrapola os limites da escolarização formal, constituindo-se como dimensão central da organização coletiva, da formação política e da produção de novas formas de vida e resistência.

Assim, esta pesquisa inscreve-se também em um percurso biográfico e político, no qual experiência vivida e investigação acadêmica se entrecruzam, sem perder de vista o rigor teórico-metodológico exigido pela produção científica. As experiências vivenciadas no interior do MST, especialmente nos espaços de formação da juventude Sem Terra e no Coletivo Nacional de Educação contribuíram significativamente para a construção do interesse investigativo acerca das práticas educativas desenvolvidas em contextos de acampamento. A participação em espaços de organização política do Movimento possibilitou ampliar reflexões sobre educação, formação humana, consciência política e transformação social.

Contudo, o reconhecimento da proximidade da pesquisadora com o campo investigado não implica renúncia ao rigor analítico exigido pela pesquisa científica. Ao contrário, parte-se da compreensão de que o envolvimento com o objeto pode constituir também condição de aprofundamento interpretativo, desde que submetido a permanente exercício de problematização teórica, distanciamento crítico e rigor metodológico. Nesse sentido, a investigação busca compreender as experiências educativas do MST não a partir de uma perspectiva apologética ou idealizada, mas reconhecendo simultaneamente suas potencialidades, limites e contradições.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa busca uma aproximação com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade social como totalidade concreta, histórica e contraditória. Tal perspectiva permite apreender as experiências educativas não como fenômenos isolados ou exclusivamente pedagógicos, mas

como práticas socialmente produzidas, atravessadas pelas condições materiais de existência, pelas disputas políticas e pelas contradições inerentes às relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista (Kosík, 2002; Marx e Engels, 2007).

Conforme argumentam Marx e Engels (2007), não é a consciência que determina o ser social, mas o ser social que molda a consciência, indicando que as formas de pensamento, linguagem e organização humana encontram-se enraizadas nas práticas sociais e nas relações materiais historicamente construídas. Tal compreensão torna-se particularmente relevante para esta investigação, pois permite compreender as narrativas produzidas pelos sujeitos do MST não como relatos individuais descontextualizados, mas como expressões de experiências coletivas produzidas em meio às disputas sociais, econômicas e políticas do campo brasileiro.

Nessa direção, Lukács (2003) aprofunda essa compreensão ao defender que a consciência deve ser apreendida como fenômeno socialmente situado, inseparável da totalidade histórica das relações sociais. Do mesmo modo, Gramsci (1982) contribui para compreender os processos educativos como espaços de disputa pela hegemonia cultural, nos quais se confrontam diferentes projetos societários, concepções de mundo e formas de organização da vida coletiva.

No campo específico da educação, esta investigação dialoga com autores vinculados à tradição marxista, à educação popular e à pedagogia socialista, especialmente no que diz respeito às relações entre trabalho, práxis, formação humana e transformação social. As contribuições de Pistrak (2011), Mészáros (2008), Freire (1987), Caldart (2004), Camini (2009), Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), Bezerra Neto (1999) e Arroyo (2000) constituem referências fundamentais para compreender tanto os fundamentos filosóficos da proposta educativa do MST quanto suas formas concretas de materialização nos contextos investigados.

Em termos metodológicos, a pesquisa articula análise bibliográfica, análise documental e narrativas orais, buscando compreender as experiências educativas a partir da articulação entre processos históricos, documentos institucionais e narrativas produzidas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Foram analisados documentos produzidos pelo MST, além disso, a investigação mobiliza materiais produzidos no contexto do Acampamento Padre José Ten Cate, particularmente o documentário *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST* (2025) e o livro coletivo *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST* (2024), compreendidos não apenas como fontes documentais, mas como expressões das experiências vividas e interpretadas pelos próprios sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A adoção dessa perspectiva teórico-metodológica torna-se especialmente relevante para compreender as experiências educativas do MST, uma vez que permite deslocar o olhar de uma análise exclusivamente institucional ou normativa da escola para a compreensão das práticas

concretamente vividas pelos sujeitos em contextos de acampamento. Mais do que examinar documentos ou propostas pedagógicas abstratas, interessa compreender como os princípios educativos do Movimento aparecem, ou entram em contradição, nas trajetórias, narrativas e experiências cotidianas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Atualmente presente em vinte e quatro estados brasileiros, o MST reúne aproximadamente 400 mil famílias assentadas e outras 70 mil vivendo em acampamentos, além de contar com centenas de associações, cooperativas e agroindústrias organizadas em diferentes regiões do país (Moncau, 2024). Tais dados demonstram não apenas a amplitude territorial do Movimento, mas também sua complexidade organizativa, política e social. Conforme destaca Esmeraldo (2007), o MST transcende diferenças geracionais, étnicas, religiosas e regionais, constituindo-se como expressão plural da diversidade do povo brasileiro e organizando sujeitos coletivos em torno de um projeto político comprometido com a transformação social.

Nessa perspectiva, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não pode ser compreendido apenas como organização voltada à conquista da terra. Sua atuação articula diferentes dimensões da vida social, envolvendo a luta por moradia, trabalho, saúde, produção agrícola, direitos sociais e, de forma particularmente significativa, a luta por educação. Conforme observa Bezerra Neto (1999), o MST consolidou-se como um dos mais relevantes movimentos populares brasileiros, não apenas por sua capacidade de mobilização política, mas pela articulação de mecanismos organizativos voltados à defesa dos direitos sociais da classe trabalhadora rural.

Nesse sentido, uma das características mais expressivas do Movimento reside justamente na compreensão de que a luta pela Reforma Agrária ultrapassa a redistribuição fundiária, envolvendo igualmente a construção de condições concretas para a permanência digna das famílias nos territórios conquistados. Tal perspectiva explica o protagonismo atribuído pelo MST à luta pela educação, compreendida não como dimensão secundária ou complementar, mas como parte constitutiva de seu projeto político-pedagógico.

A participação coletiva das famílias nos processos organizativos do Movimento contribuiu para que a educação emergisse como uma demanda concreta ainda nas primeiras ocupações de terra. Conforme ressalta uma das coordenadoras nacionais do MST, Kelli Mafort (2023): “sempre esteve presente o desafio da participação e envolvimento de toda a família no processo de luta pela terra: homens, mulheres, jovens, idosos e crianças são todos protagonistas de sua própria história” (Mafort, 2023, s/p.).

Essa dimensão coletiva da luta social permitiu que a educação se constituísse como necessidade objetiva das populações acampadas, sobretudo diante da presença de crianças e

adolescentes em idade escolar e da prolongada permanência das famílias em acampamentos provisórios. Desde as primeiras ocupações, tornou-se evidente que a luta pela terra implicava também a necessidade de lutar pelo direito à escolarização, especialmente em territórios marcados pela ausência ou precariedade da atuação estatal.

A centralidade da educação no interior do MST é reiteradamente reconhecida pelos próprios documentos do Movimento. No *Caderno de Educação n° 13*, o MST (2005) reconhece que a história da educação nos acampamentos e assentamentos, embora presente desde o cotidiano das ocupações, durante muito tempo permaneceu secundarizada frente às urgências políticas e econômicas da luta pela Reforma Agrária. Conforme destaca o documento:

Embora fazendo parte do próprio dia a dia dos acampamentos e assentamentos, esta história durante muito tempo não chegou a merecer nossa atenção, tão preocupados que sempre estamos com as discussões econômicas e políticas mais gerais, que envolvem a problemática da Reforma Agrária em nosso país. Estamos falando de uma história de educação. A história da organização e luta de pais e professores dos acampamentos e assentamentos para assegurar o direito de crianças à escolaridade (MST, 2005, p. 11).

O reconhecimento dessa dimensão educativa evidencia que a escola, no interior do Movimento, não é concebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos escolares formais, mas como instrumento de formação humana, fortalecimento da coletividade, construção da consciência política e produção de pertencimento social. Trata-se de uma concepção de educação fortemente articulada às lutas sociais, orientada pela compreensão de que os processos educativos são indissociáveis das condições materiais de existência e das formas concretas de organização da vida coletiva.

Conforme defendido pelo MST (2008a), a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação da realidade e capazes de compreender historicamente as contradições produzidas pela sociedade capitalista. Nesse sentido, a proposta educativa do Movimento aproxima-se das formulações da tradição marxista e da educação popular, especialmente ao reconhecer a formação humana como processo inseparável da práxis social, da organização coletiva e da luta política.

Essa compreensão dialoga diretamente com Freire (1987), para quem a educação não pode ser reduzida ao domínio instrumental da leitura e da escrita, mas envolve processos de conscientização capazes de ampliar a capacidade dos sujeitos de interpretar criticamente o mundo e atuar sobre ele. Do mesmo modo, aproxima-se das formulações de Pistrak (2011), ao defender a vinculação orgânica entre escola, trabalho e realidade concreta dos sujeitos, superando a fragmentação entre vida social e formação escolar.

A preocupação do MST com a educação manifesta-se desde sua gênese histórica. Ainda antes da consolidação formal do Movimento, as primeiras experiências escolares organizadas em contextos de acampamento já evidenciavam uma tentativa de responder às demandas concretas das famílias em luta pela terra. Conforme apontam Caldart e Schwaab (1990), ainda nas ocupações das fazendas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, em 1979, a presença de centenas de crianças mobilizou mães, pais e educadores na busca por formas de garantir processos educativos mínimos em meio às condições extremamente precárias dos acampamentos.

As autoras registram que:

havia mais de duzentas crianças nessas ocupações [...]. Mesmo com tantas outras preocupações, alguns adultos percebem a ansiedade dessas crianças e começam a pensar no que fazer com elas. São formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar, pelo menos um pouco, o que estava acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do Acampamento (Caldart; Schwaab, 1990, p. 12).

Essa experiência inicial revela um elemento fundamental para a compreensão da educação no MST: sua origem não decorre de uma formulação institucional prévia, mas das necessidades concretas produzidas pelas condições de vida das populações acampadas. Em outras palavras, as experiências educativas em contextos de acampamento emergem como resultado da própria dinâmica da luta social, articulando proteção das crianças, escolarização, organização comunitária e formação política.

As Escolas Itinerantes ocupam lugar central na constituição histórica da proposta educativa do Movimento Sem Terra, configurando-se como a gênese das práticas educacionais desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos. Surgidas inicialmente da necessidade concreta de garantir o direito à escolarização das crianças acampadas, em contextos marcados pela mobilidade territorial, pela precariedade das condições materiais e pela ausência do Estado, essas experiências foram concebidas como resposta coletiva à negação histórica do acesso à educação para os filhos e filhas da classe trabalhadora do campo. Contudo, ao longo de sua trajetória, as Escolas Itinerantes ultrapassaram a função restrita de assegurar a escolarização infantil, consolidando-se como referência político-pedagógica mais ampla do projeto educativo do MST.

Os princípios educacionais postos em práticas nessas primeiras experiências: fundamentados na coletividade; na organicidade; na vinculação entre trabalho, luta social e formação humana; passaram a inspirar diferentes práticas educativas desenvolvidas nos acampamentos, inclusive aquelas destinadas a jovens e adultos. Nesse sentido, ainda que a experiência educativa investigada nesta tese não se configure formalmente como uma Escola Itinerante, ela inscreve-se em uma tradição pedagógica construída a partir dessas experiências

inaugurais, compartilhando fundamentos político-pedagógicos que articulam educação, emancipação humana e luta pela terra, em estreita relação com as condições concretas de vida dos sujeitos do campo.

Ao longo de sua trajetória, o Movimento desenvolveu múltiplas formas de escolarização e formação humana nos territórios de luta, incluindo experiências de alfabetização de jovens e adultos, turmas multisseriadas, práticas comunitárias de ensino, projetos de educação popular, cursos de formação política, coletivos pedagógicos e experiências escolares organizadas em condições marcadas pela instabilidade territorial, pela precariedade estrutural e pela ausência de políticas públicas permanentes.

É precisamente nesse horizonte que esta pesquisa se insere, ao deslocar o foco analítico do debate centrado nas Escolas Itinerantes para uma compreensão mais ampla das experiências educativas desenvolvidas em contextos de acampamento, considerando suas potencialidades, limites e contradições em um cenário marcado pelo fechamento das escolas do campo, pela precarização das políticas educacionais e pelo avanço das disputas territoriais no campo brasileiro.

A ampliação do olhar para as experiências educativas desenvolvidas em contextos de acampamento permite compreender que a educação no interior do MST se constitui como processo multifacetado, cuja materialização ultrapassa os limites da escola formal e envolve práticas educativas produzidas no cotidiano da luta social. Nessa perspectiva, a formação humana não ocorre exclusivamente na sala de aula, mas também nas assembleias, nas ocupações, nos processos organizativos, nas jornadas de trabalho coletivo, nas práticas culturais, na mística, nas ações comunitárias e nas formas de sociabilidade construídas no interior dos territórios conquistados ou em disputa.

Tal compreensão aproxima-se das formulações de Caldart (2004), ao afirmar que o MST produz processos educativos que extrapolam a institucionalidade escolar, constituindo-se como movimento pedagógico no qual os sujeitos se formam simultaneamente na luta, na organização coletiva e nas práticas concretas de transformação da realidade. Nessa direção, a autora sustenta que o Movimento educa justamente porque produz experiências coletivas capazes de tensionar formas históricas de dominação e de produzir novos modos de ser, agir e compreender o mundo.

Ao mesmo tempo, reconhecer a potência educativa produzida pelo MST não significa ignorar as contradições que atravessam essas experiências. As práticas educativas construídas nos acampamentos emergem em contextos marcados pela precariedade material, pela instabilidade territorial, pela ausência de políticas públicas e por permanentes disputas políticas e jurídicas em torno da legitimidade dos movimentos sociais do campo. Assim, as experiências escolares em

acampamentos constituem-se em meio a tensões constantes entre o projeto educativo formulado pelo Movimento e as condições objetivas de sua realização.

Nesse sentido, uma das dimensões que atravessa a presente pesquisa refere-se às transformações ocorridas nas políticas educacionais voltadas às populações do campo nas últimas décadas, particularmente no que diz respeito ao fechamento de escolas do campo e ao enfraquecimento das experiências educativas vinculadas aos movimentos sociais. Em Mato Grosso, assim como em diferentes estados brasileiros, observa-se um processo progressivo de nucleação escolar, fechamento de unidades educacionais em territórios rurais e intensificação do deslocamento compulsório de estudantes para centros urbanos, frequentemente desconsiderando as especificidades socioterritoriais das populações do campo.

O fechamento das escolas do campo não constitui um fenômeno isolado ou estritamente administrativo, mas parte de um processo mais amplo de reconfiguração territorial associado à expansão do agronegócio, ao aprofundamento das desigualdades sociais e à fragilização das formas coletivas de organização camponesa (Arroyo, 2007; Molina, 2015). Conforme argumenta, Arroyo (2007), a retirada das escolas dos territórios rurais frequentemente contribui para intensificar processos de desterritorialização, desmobilização comunitária e negação do direito à educação contextualizada.

No caso específico das experiências escolares construídas pelo MST, essas tensões assumem contornos ainda mais complexos, uma vez que historicamente parte das iniciativas organizadas em contextos de acampamento foi alvo de processos de judicialização, criminalização e descontinuidade institucional. No caso das Escolas Itinerantes, compreendidas aqui como categoria histórica e jurídica específica da escolarização em acampamentos, observa-se que, após experiências de regulamentação em estados como Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Goiás e Alagoas, houve significativa retração institucional, restando atualmente apenas as experiências formalmente reconhecidas no estado do Paraná.

O próprio MST interpreta esse movimento como parte de uma ofensiva política mais ampla direcionada aos movimentos sociais do campo. Conforme registra documento produzido pelo Movimento:

A finalidade desta ofensiva é visível: criar situações adversas para desmobilizar e fragilizar o Movimento frente à sociedade, classificando a ocupação de terra como um crime hediondo. Evidentemente que tais medidas buscam colocar na defensiva todos os movimentos sociais que se opõem ao projeto da classe dominante (MST, 2010, p. 17).

Embora esta pesquisa dialogue com a trajetória histórica das Escolas Itinerantes, não se restringe à análise exclusiva dessas instituições. O foco investigativo desloca-se para uma

compreensão mais ampla das experiências educativas produzidas em contextos de acampamento, buscando analisar como os princípios pedagógicos formulados pelo MST são apropriados, reinterpretados e tensionados no cotidiano concreto das práticas escolares e formativas desenvolvidas pelas populações acampadas.

É precisamente nesse contexto que se insere o campo empírico desta investigação: o Acampamento Padre José Ten Cate, localizado no estado de Mato Grosso. A escolha do acampamento como espaço de investigação fundamenta-se tanto em sua relevância no contexto das lutas pela terra na região quanto na permanência de práticas educativas construídas em condições semelhantes àquelas historicamente vivenciadas pelos MST.

Embora a escola investigada não possua formalmente o estatuto jurídico de Escola Itinerante, ela funciona, na prática, em condições que podem ser compreendidas como um “regime de itinerância”, caracterizado pela precariedade estrutural, pela instabilidade territorial, pelas dificuldades de acesso a políticas educacionais permanentes e pela constante necessidade de reorganização das práticas escolares diante das condições concretas da luta social. Trata-se, portanto, de uma experiência educativa atravessada por desafios historicamente semelhantes àqueles enfrentados pelas populações acampadas em diferentes momentos da trajetória do Movimento.

Além disso, o corpus empírico da pesquisa articula diferentes materiais produzidos no contexto do referido acampamento, incluindo entrevistas em registros audiovisuais e narrativas escritas. Destacam-se, nesse sentido, o documentário *Raízes da Transformação: Educação e Resistência no MST* (2025) e o livro coletivo *Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST* (2024), os quais possibilitam compreender os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às experiências educativas vivenciadas no acampamento.

Nesse sentido, esta investigação parte do entendimento de que as experiências educativas produzidas nos contextos de acampamento do MST não podem ser reduzidas à análise de documentos normativos ou modelos pedagógicos abstratos. Ao contrário, trata-se de compreender como tais princípios educativos se materializam concretamente nas práticas vividas pelos sujeitos, bem como as contradições produzidas entre o projeto político-pedagógico defendido pelo Movimento e as condições históricas, institucionais e materiais que atravessam sua efetivação.

Para a constituição da análise documental empregada na pesquisa encontramos respaldo nas elaborações teóricas de Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), que propõe a organização da constituição escolar no MST em cinco períodos distintos, organizados no quadro abaixo, sendo eles:

Quadro 1 - Recorte temporal da análise

Período	Ano	Fase
1º Período	1979-1991	Constituição da questão escolar
2º Período	1992-1995	Consolidação da proposta de escola
3º Período	1996-2000	Da escola à educação no MST
4º Período	2001-2006	Massificação e ‘crise’ da escola
5º Período	2007-2016	Retomada das elaborações sobre escola: radicalização na concepção, recuo nas lutas

Fonte: quadro elaborado com base nas elaborações teóricas de Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017).

Dessa forma, a presente investigação busca contribuir com o campo da educação ao trazer para o centro do debate experiências educativas produzidas à margem dos modelos escolares hegemônicos, evidenciando outras possibilidades de organização da escola e da formação humana construídas no interior da luta pela terra. Ao analisar as práticas educativas desenvolvidas em contextos de acampamento do MST, a pesquisa procura demonstrar que as experiências formativas engendradas pelo Movimento constituem importantes referências para a reflexão crítica sobre os rumos da educação contemporânea.

Ao mesmo tempo, a investigação reconhece a memória dos sujeitos Sem Terra como dimensão fundamental para a compreensão e recuperação de princípios educativos que marcaram a gênese da proposta pedagógica do MST, particularmente aqueles vinculados às experiências escolares construídas nos acampamentos. Conforme argumenta Pollak (1989), a memória não se constitui como simples reconstituição fiel do passado, mas como processo social de elaboração e ressignificação das experiências vividas, permanentemente atravessado pelas relações sociais, pelos pertencimentos coletivos e pelas disputas de sentido. Nessa perspectiva, as narrativas dos participantes não apenas registram acontecimentos pretéritos, mas reatualizam concepções de educação comprometidas com a formação omnilateral, com a construção coletiva do conhecimento e com a transformação social, evidenciando como os sujeitos reelaboram, no presente, experiências formativas construídas historicamente no interior do Movimento.

Em um contexto histórico no qual a educação tem sido crescentemente atravessada por racionalidades de mercado, pela intensificação de políticas de viés neoliberal e pela centralidade de lógicas produtivistas e individualizantes, esta pesquisa busca evidenciar que tais experiências podem oferecer elementos fecundos para repensar criticamente a escola contemporânea e reabrir horizontes para projetos educativos orientados pela formação humana integral, pela justiça social e pela emancipação coletiva.

2 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL E O SURGIMENTO DO MST: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

A história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), emerge como uma trama complexa, intimamente ligada às nuances da história agrária brasileira. Seu surgimento no final da década de 1970 e início da década de 1980 representa uma resposta ao contexto de conflito e oposição à política de desenvolvimento agropecuário predominante durante o regime militar.

Nesse período, uma atmosfera marcada pela resistência dos trabalhadores rurais se delineou em resposta à expropriação e exploração que acompanhavam o avanço do capitalismo no cenário rural brasileiro. O regime militar impôs políticas agrárias que exacerbaram as disparidades sociais e econômicas no campo, como afirma Rodrigues (2014, p. 9):

O regime militar foi duplamente cruel e violento com os camponeses. Por um lado – assim como todo o povo brasileiro – os camponeses foram privados dos direitos de expressão, reunião, organização e manifestação, impostos pela truculência da Lei de Segurança Nacional e do Ato Institucional nº 5. Por outro, a ditadura implantou um modelo agrário mais concentrador e excludente, instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura, impulsionando o êxodo rural, a exportação da produção, o uso intensivo de venenos e concentrando não apenas a terra, mas os subsídios financeiros para a agricultura.

Nesse contexto, o MST emergiu como um contraponto à imposição de um modelo agropecuário que marginalizava os trabalhadores rurais, levando-os a reivindicar seus direitos fundamentais. A resistência promovida pelo MST, portanto, transcende a mera busca por terra, sendo um ato de desafio às estruturas opressivas e desigualdades arraigadas na história agrária brasileira.

A retomada da luta pela Reforma Agrária no Brasil posterior a 1964, teve início no final da década de 1970, mais precisamente em 1979, na localidade de Ronda Alta, no estado do Rio Grande do Sul. Esse marco foi caracterizado pelas ocupações das fazendas Macali e Brilhante em 1979, realizadas por colonos que haviam sido expulsos pelos índios Kaingang da reserva indígena de Nonoai em maio de 1978. Posteriormente em 1981, os colonos gaúchos acamparam também em Encruzilhada Natalino, inaugurando assim uma nova fase de luta pela terra no Brasil (Coletti, 2006).

Essas ocupações, juntamente com as greves do operariado urbano e rural, evidenciaram os primeiros indícios de uma crise efetiva dentro do regime ditatorial militar. A ocupação e o acampamento emergem como estratégias adotadas pelos Trabalhadores Rurais Sem Terra para exercer pressão sobre o governo visando resolver a crescente problemática agrária. Segundo

Caldart e Schwaab (1990, p. 12), “São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela”.

À luz desses eventos, a análise de Bezerra Neto (1999) endossa a perspectiva de que, o surgimento do MST não pode ser dissociado das raízes das lutas pela terra no país. O Movimento, longe de ser um fenômeno isolado, é uma manifestação que se insere em um processo mais amplo de resistência histórica e de lutas.

Antes de definirmos o Movimento Sem Terra (MST) é imperativo mergulhar nos anais das lutas pela terra no Brasil. A gênese do MST encontra suas raízes nas batalhas isoladas pela posse da terra, particularmente no sul do país. No entanto, as lutas pela terra precedem o surgimento do MST, como aponta Bezerra Neto (1999). O autor destaca ainda que tais confrontos não são um fenômeno recente, remontando ao período colonial.

Durante o período colonial, os povos originários assumiram uma função essencial na preservação de seus territórios diante das investidas dos invasores. Enfrentaram incursões financiadas tanto pelas autoridades portuguesas quanto por fazendeiros da época, persistindo na proteção de suas terras ancestrais. Bezerra Neto (1999), destaca que estes episódios históricos delineiam os primórdios de uma luta pela posse da terra no Brasil, que constituiu o embrião de um embate que se prolongaria ao longo dos séculos.

Em um segundo momento de acentuação da batalha pela posse da terra no Brasil, destacam-se as denominadas lutas messiânicas, especialmente evidenciadas em episódios históricos como Canudos e Contestado. Segundo Rosa Rodrigues (2013), Canudos foi uma comunidade formada por sertanejos no interior da Bahia durante o final do século XIX. Liderados pelo líder religioso Antônio Conselheiro, os habitantes de Canudos resistiram à marginalização e à opressão imposta pelo governo e pelas elites locais.

A comunidade cresceu rapidamente e atraiu milhares de seguidores, principalmente após a abolição da escravidão, tornando-se um centro de oposição ao governo republicano recém-instaurado. A resistência de Canudos culminou em uma violenta guerra entre as forças governamentais e os rebeldes, que resultou na destruição da comunidade em 1897.

Por outro lado, conforme apontado por Rosa Rodrigues (2013), o Contestado foi um movimento de contestação social e religiosa que ocorreu entre 1912 e 1916 nas regiões do sul do Brasil, principalmente nos estados de Santa Catarina e Paraná. Originado de tensões socioeconômicas, como disputas por terras e injustiças sociais, o Contestado foi liderado por – religiosos carismáticos, como o monge José Maria, e atraiu seguidores entre os camponeses da região. O movimento contestava a autoridade do governo e das elites locais, buscando uma forma alternativa de organização social e econômica. A repressão ao Contestado foi severa,

envolvendo conflitos armados e ações militares que resultaram em milhares de mortes e na dispersão dos seguidores do movimento.

É imprescindível o destaque à esses embates, pois eles constituem a fase inaugural das disputas pela terra no período republicano, sendo sucedidos por diversas modalidades de confronto em fases subsequentes, as quais viriam a inspirar eventos futuros de resistência pela terra. Bezerra Neto (1999) aponta que a marcante influência desses conflitos reverberou nas lutas posteriores, direcionando e moldando as principais lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Entre 1950 e 1964, testemunhamos uma terceira etapa nas disputas pela terra no Brasil, marcada pelo surgimento de diversos movimentos camponeses organizados em entidades como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) nas regiões sul e sudeste, as Ligas Camponesas no nordeste e o Movimento de Agricultores Sem Terra no Rio Grande do Sul (Master) (Bezerra Neto, 1999).

Dentre todos os movimentos de luta pela terra, o que mais influenciou os fundadores do MST foi o das ligas camponesas que, nas décadas de 1950 e 1960, desenvolveram um importante papel na luta contra o latifúndio no interior do Nordeste, sobretudo na região do semi-árido do Pernambuco e da Paraíba (Bezerra Neto, 1999, p. 10).

As Ligas Camponesas exerceram uma influência significativa sobre os fundadores do MST, reverberando de maneira profunda no imaginário daqueles que, décadas mais tarde, instituiriam o MST, contribuindo para a formação das aspirações e estratégias do movimento, que almejava por efetivas transformações na estrutura agrária brasileira (Stédile; Fernandes, 1999).

Os membros do MST se reconhecem como legatários e continuadores das concepções e ações das Ligas Camponesas, uma vez que assimilaram os ensinamentos advindos de sua trajetória histórica e reconfiguraram suas táticas de resistência em consonância com as exigências contemporâneas de mobilização. Stédile e Fernandes (1999), asseguram que o MST:

[...] é a continuação de 500 anos de luta pela terra. São cinco séculos de luta contra o latifúndio. É uma história camponesa, de famílias que estão lutando para entrar na terra, para trabalhar, para viver com dignidade. Constroem experiências de organização do trabalho e da produção, procurando enfrentar o modo capitalista de produção, resistindo à exploração e à expropriação (Stédile; Fernandes, 1999, p. 14).

Portanto o MST não emerge de maneira isolada, mas representa uma continuidade das batalhas históricas pela posse de terra no Brasil. Sua origem está intrinsecamente ligada às lutas concretas pela conquista da terra, as quais foram intensificadas devido ao aumento da concentração

de terras e ao deslocamento das populações mais vulneráveis, ocorridos durante o processo de modernização agrícola e a crise da colonização. Segundo Stédile e Fernandes (1999, p. 17):

O ressurgimento da luta pela reforma agrária ocorreu principalmente no Sul do Brasil, considerado o berço do MST, o fenômeno da introdução da soja agilizou a mecanização da agricultura, seja no Rio Grande do Sul, com uma lavoura casada com o trigo, que já tinha uma certa tradição, seja no Paraná, como uma alternativa ao café. A mecanização da lavoura e a introdução, digamos, de uma agricultura com características mais capitalistas expulsaram do campo, de uma maneira muito rápida, grandes contingentes populacionais naquela década.

É possível observar que mesmo antes do surgimento do MST, ocorreram numerosos conflitos pela posse de terras ao longo do século XX, embora tais lutas sociais não tenham recebido ampla cobertura da mídia. Contudo, no final da década de 1970, essas disputas foram reacendidas, resultando na formação dos primeiros acampamentos sem-terra. Subsequentemente, ocorreram ocupações de terras em diversas regiões do país. As principais lideranças dessas ocupações uniram-se no que ficou conhecido como o Primeiro Encontro Nacional do Movimento Sem Terra. Bezerra Neto (1999, p. 14), assevera que o MST:

[...] nasceu a partir das lutas pela Terra iniciadas no final dos anos 70. O Marco de sua fundação, enquanto movimento organizado através da sigla MST, no entanto foi janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra realizado em Cascavel-PR, do qual participaram 150 delegados. Esse encontro tinha como finalidade reunir todas as categorias de trabalhadores rurais que, de alguma forma, lutavam para obter terra para plantar. Estimulados pelas lutas contra a ditadura militar, os trabalhadores rurais sem-terra [...] resolveram se articular nacionalmente para fazer uma luta conjunta em defesa da conquista da terra.

As lutas pela terra voltaram a se intensificar nessa época, pois com o golpe militar de 1964, o Brasil foi mergulhado em um regime de autoritarismo e repressão, resultando em um silenciamento das lutas pela terra no campo brasileiro. Sob o regime militar, houve uma intensificação do controle político e econômico sobre as áreas rurais, com políticas que favoreciam grandes latifundiários e empresas agroindustriais, em detrimento dos pequenos agricultores e trabalhadores rurais Sem Terra.

Esse contexto político de concentração de terras e desigualdade social foi fundamental para a fundação do Movimento Sem Terra, entre o final da década de 1970 e início de 1980, que emergiu como uma resposta contra a injustiça e a marginalização enfrentadas pelas comunidades rurais. Bezerra Neto (1999, p. 11), aponta que:

Apenas no final da década de 70 sobretudo após a fundação da Comissão Pastoral da Terra em 1975 e as greves do ABC Paulista, os camponeses

sentiram-se estimulados a lutar por espaços para plantio iniciando no Rio Grande do Sul as ocupações de Terra que estão na gênese do MST.

Stédile e Fernandes (1999), asseveram que a origem do MST decorre a partir da interação de três principais fatores: o aspecto socioeconômico das mudanças ocorridas na agricultura brasileira durante a década de 1970, como a expansão da mecanização agrícola, resultando na expulsão de uma grande quantidade de trabalhadores rurais. Este contingente populacional desempenhou um importante papel na formação da base do MST. Em segundo lugar, destaca-se o fator ideológico, em que a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) desempenhou um papel fundamental na conscientização dos camponeses. O terceiro aspecto relevante na gênese do movimento é o contexto político, especialmente o processo de redemocratização do país.

Não podemos desvincular o surgimento do MST da situação política do Brasil naquela época. Ou seja, o MST não surgiu da vontade do camponês. Ele só pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com o processo mais amplo de luta pela democratização do país. A luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e à luta pela democratização da sociedade (Stédile; Fernandes, 1999, p. 24).

O surgimento e a consolidação do MST no Brasil estão intrinsecamente ligados ao contexto político do país na época de sua fundação. Rodrigues (2014), aponta que o MST emergiu em meio a um cenário de lutas intensas e sua ascensão como um importante movimento social foi possível graças à convergência com o processo mais amplo de busca por justiça social e participação política.

A fundação do MST coincidiu com o início do governo Sarney, inaugurando um período de intensos debates políticos em torno do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) durante a chamada “Nova República”. Esse plano reavivou as discussões sobre a Reforma Agrária no Brasil, dividindo as forças políticas entre aquelas favoráveis e contrárias à proposta, como apontado por Coletti (2006). Os proprietários rurais e suas organizações representativas se posicionavam contra os trabalhadores rurais, mobilizados pelo MST e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), que contavam ainda com o apoio de entidades como a Igreja Católica, o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra).

Durante meados das décadas de 1980 e 1990, o MST obteve algumas conquistas, especialmente em termos de assentamentos. Coletti (2006), aponta que no período do governo Sarney (1985-1990), a falta de agilidade estatal na realização dos assentamentos resultou em ocupações massivas que, na prática, se tornaram assentamentos. No entanto, a incapacidade do

Estado de reprimir essas ocupações em larga escala levou à criação da União Democrática Ruralista (UDR)², uma organização que visava reprimir o MST e pressionar o governo, inclusive na Constituinte de 1988.

A UDR, entidade radical de direita, que representava (e ainda representa) os proprietários rurais, surgiu nesse contexto, e teve um papel destacado no combate à reforma agrária, tanto no âmbito da “proposta” do PNRA quanto no do processo constituinte, que ocorreria logo em seguida. Desnecessário dizer que os proprietários rurais, mais uma vez, levaram a melhor e que não houve reforma agrária alguma. Pelo contrário: a “proposta” do PNRA foi praticamente abortada e a Constituição Federal, no que se refere à questão agrária, é mais retrógrada do que a legislação anterior, dos governos militares (Coletti, 2006, p. 2).

Para Stédile e Fernandes (1999), a UDR cometeu erros graves ao não compreender adequadamente o MST e suas táticas de ocupação, optando pela contratação de pistoleiros e execução de lideranças. Isso levou ao assassinato de pessoas que não estavam diretamente envolvidas nas ocupações em massa que estavam ocorrendo, resultando em uma forte repercussão. Dois casos emblemáticos ocorridos neste período foram os assassinatos do padre Josimo Tavares³, em Imperatriz (MA), e de Chico Mendes⁴, em Xapuri (AC). Esses eventos marcaram o declínio da UDR.

Em 1989 o país testemunhou a derrota da candidatura de Lula (PT) pelo ex-governador alagoano Fernando Collor (Partido da Reconstrução Nacional – PRN), esse fato teve um impacto negativo sobre o MST. Após uma década de crescimento do movimento de massas no Brasil, a derrota de Lula abalou o ânimo da militância e frustrou as expectativas de uma possível implementação rápida da Reforma Agrária sob um governo liderado por ele. Pois, a possível vitória da esquerda política era vista como um sinal positivo para a expansão da luta pela Reforma Agrária no país.

² A UDR nasceu como reação organizada e violenta dos grandes proprietários de terras aos movimentos populares do campo que defendiam a reforma agrária nos anos 1960. De acordo com a professora Regina Bruno, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), “os integrantes da UDR têm perfil conservador, são contrários à garantia de direitos àqueles que divergem dos seus interesses e agem em sintonia com as bancadas da bala e da bíblia que representam no Congresso, respectivamente, o lobby militarista e fundamentalista cristão” Campelo (2018).

³ Josimo Moraes Tavares (1953-1986), sacerdote, negro, membro da CPT, atuava na região do Bico do Papagaio, Tocantins. Foi assassinado por um pistoleiro, a mando de fazendeiros da UDR, em 10 de maio de 1986, na cidade de Imperatriz-MA (Stédile; Fernandes, 1999, p. 70).

⁴ Francisco Alves Mendes Filho (1944-1988), Chico Mendes, foi líder sindical e presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (Acre). Fundador do PT e da CUT no AC, foi assassinado por fazendeiros ligados à UDR (Stédile; Fernandes, 1999, p. 70).

A chegada de Collor à presidência de República, além de significar a ascensão de um político que não demonstrava comprometimento com a agenda da Reforma Agrária, também foi interpretada como uma derrota política para o próprio movimento social.

Nas palavras de João Pedro Stédile, umas das principais lideranças do MST, após a derrota de Lula:

Existia o sentimento de que era preciso resistir. Por outro lado, a direita se sentiu vitoriosa, porque alterou a correlação de forças. E passou a pressionar nos Estados, por meio dos governadores, das PMs, da articulação dos fazendeiros etc. “Foi uma loucura. Foram três anos comendo o pão que o diabo amassou”. A entrada do governo Itamar Franco foi um alívio muito grande. Do ponto de vista das conquistas, reabriu um período semelhante ao da Nova República, embora mais atrasado (Stédile; Fernandes, 1999, p. 72).

Collor, foi o primeiro presidente eleito por votação direta desde a eleição de 1960, porém sofreu *impeachment*, em 1992, devido a um grande escândalo de corrupção. Após o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência de 1992 a 1995. No início de seu governo, Antônio Cabrera, então Ministro da Agricultura, foi substituído por Sinval Guazzelli, ex-governador do Rio Grande do Sul. De acordo com Stédile e Fernandes (1999), esta mudança trouxe vantagens para o MST, mas o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) enfrentava sérios problemas e estava prestes a ser fechado devido à sua deterioração.

As negociações e relacionamentos do MST com o governo durante esse período foram intermediados pelo Ministério do Trabalho, com Walter Barelli⁵ como ministro, que se tornou um aliado do Movimento, abrindo portas para as negociações e colocando o MST como interlocutor político do governo (Stédile; Fernandes, 1999). Stédile e Fernandes pontuam que:

O que nos salvou no governo Itamar – é bom falar sobre isso até para registrar na história – é que todo o nosso relacionamento e todas as nossas negociações foram feitos por intermédio do Ministério do Trabalho. Walter Barelli¹ era o ministro e abriu as portas do Ministério. Ele aceitou fazer esse papel de negociador e, assim, foi nosso amigo. É com ele que pela primeira vez somos recebidos pelo presidente da República (Stédile; Fernandes, 1999, p.70).

Todavia a intensificação da luta em prol da Reforma Agrária e a consolidação do MST se deu principalmente a partir de meados da década de 1990, durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, que ocupou a presidência por dois mandatos

⁵ Economista, foi coordenador-geral do Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, organismo técnico dos sindicatos de trabalhadores urbanos), assessor da CUT e membro do Governo Paralelo do PT. Sua gestão no Ministério do Trabalho (1992-94) foi muito importante ao apoiar a reforma agrária. Foi o interlocutor entre o MST e o governo Itamar. Posteriormente, participou do governo de Mário Covas em São Paulo (Stédile; Fernandes, 1999, p. 71).

consecutivos, de 1995 a 2003. Segundo Coletti (2006), esse avanço nas lutas foi impulsionado pela convergência de múltiplos fatores, dentre os quais destacando-se:

1º) O caráter aparentemente mais democrático do governo FHC, quando comparado, por exemplo, com o governo Collor, que reprimira duramente os movimentos sociais [...]. 2º) os efeitos sociais perversos das políticas neoliberais que, ao provocarem a falência de milhares de pequenos produtores agrícolas e o aumento do desemprego rural e urbano, possibilitaram ao MST recrutar essa massa marginalizada e expandir suas bases sociais; 3º) a ausência dos chamados “constrangimentos econômicos” (medo da demissão, do desemprego etc), fator que facilita a mobilização dos sem-terra; 4º) a ideologia anticapitalista do MST e 5º) o enfraquecimento político da burguesia agrária e dos proprietários de terra ao longo da década de 1990 (Coletti, 2006, p. 2).

Ainda que o governo de Fernando Henrique Cardoso tenha sido percebido como mais democrático em comparação ao governo Collor, especialmente em seu primeiro mandato (1995-98), é importante considerar os efeitos sociais adversos das políticas neoliberais adotadas nesse período. Estas políticas resultaram na falência de milhares de pequenos produtores agrícolas, gerando aumento do desemprego tanto nas áreas rurais quanto urbanas, o que proporcionou ao MST uma oportunidade de recrutar essa massa marginalizada e ampliar suas bases sociais conforme mencionado anteriormente. De acordo com Coletti (2006), essa convergência de fatores contribuiu para a consolidação e expansão do MST.

Outro período importante a ser considerado foi a transição do final dos anos 1990 para o início dos anos 2000, que refletiu uma atmosfera propícia para o florescimento de movimentos sociais como o MST e o desenvolvimento de políticas públicas, incluindo aquelas voltadas para a educação e a Reforma Agrária (Dalmagro; Bahniuk; Camini, 2017).

Durante o período mencionado, observou-se a consolidação do próprio MST como uma das principais organizações sociais do Brasil. Fundado em 1984, o MST alcançou uma posição de destaque e influência durante os anos 1990 e início dos anos 2000. Esse contexto propiciou um ambiente muito favorável para o desenvolvimento e aprimoramento da proposta educacional do MST, que ganhou forma e consistência ao longo desse período, consolidando seus princípios pedagógicos e metodologias específicas.

A ascensão de Lula ao poder em 2002 trouxe consigo a esperança de avanços significativos na Reforma Agrária, uma pauta central para o MST. De acordo com o relatório do Ministério Do Desenvolvimento Agrário (2015), houve um esforço contínuo para transformar os assentamentos em locais dignos para viver e produzir, com acesso a assistência técnica, crédito, seguro e incentivos à comercialização. De acordo com dados do Ministério Do Desenvolvimento Agrário (2015), Lula e Dilma assentaram um número recorde de famílias,

com 771 mil famílias recebendo títulos de propriedade em 51 milhões de hectares destinados à Reforma Agrária, para o MST:

A vitória de Lula [...] gerou a perspectiva de um grande avanço na Reforma Agrária e o número de famílias aumentou significativamente nos acampamentos do MST. Devido ao grande número de pessoas nos acampamentos, precisamos pensar uma nova estrutura orgânica para qualificar a nossa organização e, assim, foram criadas as brigadas de 500 famílias. Cada brigada se organizaria em setores, núcleos de base, direção da brigada e [...] um nome que a identificasse (MST, 2008b, p. 7).

No entanto, a conjuntura política mudou drasticamente com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, que marcou o início de um período de retrocessos. A substituição por Michel Temer e as subsequentes administrações adotaram políticas menos favoráveis ao Movimento, resultando em desafios adicionais para a implementação e manutenção das Escolas Itinerantes e outros projetos do MST.

2.1 A trajetória da proposta educativa do MST: documentos, mudanças pedagógicas e conjuntura política

A análise documental da proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra exige compreender que a educação, no interior do MST, não aparece como dimensão secundária ou acessória da luta pela terra, mas como parte constitutiva do próprio processo de formação política, organizativa e cultural dos sujeitos Sem Terra. A escola, nesse percurso, não surge apenas como reivindicação de acesso à escolarização formal, mas como espaço de disputa política, de produção de consciência coletiva e de construção de um projeto educativo vinculado à Reforma Agrária Popular.

A periodização proposta por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), organizada em cinco momentos: constituição da questão escolar; consolidação da proposta de escola; passagem da escola à educação no MST; massificação e “crise” da escola; e retomada das elaborações sobre escola, com radicalização na concepção e recuo nas lutas, permite compreender que os documentos educacionais do Movimento não são textos isolados, mas expressões de diferentes conjunturas históricas, políticas e pedagógicas. Eles registram não apenas formulações teóricas, mas também os dilemas concretos enfrentados pelo Movimento na tentativa de construir uma escola vinculada à vida, ao trabalho, à organização coletiva e à luta social.

O próprio *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990–2001* explicita essa preocupação histórica ao informar que sua finalidade é reunir materiais produzidos entre 1990

e 2001, preservados em sua forma original, “sem ajustes nem atualizações de informações ou linguagem”, justamente para permitir uma leitura da trajetória da reflexão educacional do Movimento (MST, 2005, p. 6). Desse modo, a análise desses documentos permite acompanhar a passagem de uma demanda inicial por acesso à escola para uma concepção mais ampla de educação, articulada à formação de militantes, ao trabalho, à cooperação, à gestão democrática e à construção de um projeto societário socialista.

2.1.1 Constituição da questão escolar

No primeiro período, compreendido entre 1979 e 1991, a questão escolar aparece diretamente vinculada à própria emergência da luta pela terra. Conforme Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), coexistem nesse momento duas formulações complementares e, ao mesmo tempo, tensionadas: a “necessidade da escola” e a “escola necessária à luta”. A primeira diz respeito à reivindicação imediata do direito das crianças acampadas e assentadas à escolarização; a segunda expressa uma inflexão política mais profunda, na qual a escola deixa de ser apenas uma instituição demandada ao Estado e passa a ser concebida como espaço de formação dos sujeitos da luta. Os principais documentos produzidos neste período encontram-se organizados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Documentos produzidos no Primeiro Período (1979-1991)

Ano	Publicação	Elaboração
1990	CALDART, R. e SCHAAB, B. (1990). Nossa luta é nossa escola.	Cartilha Fundep/DER/MST/RS - publicada em junho de 1990. Elaboração: Setores de Educação e de Formação do MST.
1991	Caderno de Formação 18: O que queremos com as escolas de assentamento.	Elaboração: Setores de Educação e de Formação do MST.
1991	Educação no Documento Básico do MST 1991.	Extraído do Documento aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba, SP em fevereiro de 1991.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do Dossiê - MST ESCOLA (MST, 2005).

A especificidade desse período reside no fato de que a educação não surge no MST como uma dimensão externa à luta pela terra, mas como necessidade produzida pelas próprias condições concretas de reprodução da vida nos acampamentos. A presença de crianças em idade

escolar, a permanência prolongada das famílias em territórios de ocupação e a precariedade do acesso às instituições públicas de ensino impuseram ao Movimento o desafio de pensar formas próprias de garantir a escolarização sem romper com a dinâmica organizativa da luta. Assim, a escola emerge inicialmente como uma demanda prática, vinculada ao direito à educação, mas rapidamente se converte em questão política e pedagógica mais ampla.

O documento *Nossa luta é nossa escola*, publicado em 1990, constitui uma das principais expressões desse momento inaugural. Nele, a educação é apresentada como uma “história dentro da história da luta pela terra”, isto é, como uma dimensão presente no cotidiano dos acampamentos e assentamentos, mas que ainda não havia recebido a devida centralidade nos debates políticos do Movimento. O texto afirma que a trajetória educacional do MST compreende um percurso que vai “da briga pela criação de escolas oficiais nos Assentamentos até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo” (MST, 2005, p. 11).

Essa formulação evidencia uma transformação qualitativa no entendimento da escola. O problema deixa de ser apenas a ausência de acesso à escolarização formal e passa a incluir a disputa acerca do sentido político da educação. Não bastava garantir uma escola nos assentamentos; era necessário disputar sua forma de organização, seus conteúdos, sua gestão, sua relação com a luta social e sua função na formação das novas gerações. A escola passa, então, a ser concebida como mediação fundamental na constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e atuar coletivamente em sua transformação.

Ao propor uma escola enraizada na experiência concreta da luta pela terra, o MST se aproxima da perspectiva marxista segundo a qual a educação deve emergir das condições materiais da existência e das contradições sociais vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, o processo formativo não se reduz à transmissão de conteúdos abstratos, mas se vincula diretamente às necessidades históricas da classe trabalhadora, às formas de organização coletiva e às práticas de transformação da realidade. Contudo, essa aproximação não ocorre como simples transposição teórica; o Movimento reelabora tais princípios à luz das especificidades da luta agrária e da organização coletiva dos trabalhadores Sem Terra.

É nesse contexto que se consolida a criação do Setor de Educação do MST, formalizado em 1988. Conforme registra *Nossa luta é nossa escola*, a constituição de um setor específico de educação marca a superação de uma concepção inicial segundo a qual a luta pela terra poderia restringir-se à conquista de um pedaço de chão para produzir. O documento afirma que, ao criar um setor voltado à educação, o Movimento reconhece que estava em jogo “uma questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural Sem Terra”, incluindo o direito à educação e à escola (MST, 2005, p. 11).

Essa passagem é importante porque evidencia a ampliação do horizonte político do MST. A luta pela Reforma Agrária deixa de ser concebida exclusivamente em termos distributivos, acesso à terra, e passa a incluir dimensões mais amplas da reprodução social, como educação, saúde, cultura e organização política. Em outras palavras, o Movimento passa a compreender que a conquista da terra, embora fundamental, não seria suficiente sem a construção de condições materiais e formativas para a permanência digna das famílias nos territórios conquistados.

No plano político, esse primeiro período coincide com a redemocratização brasileira, marcada pelo enfraquecimento do regime civil-militar, pela reorganização dos movimentos sociais e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Embora a nova ordem constitucional tenha ampliado formalmente os direitos sociais, inclusive o direito à educação, a realidade concreta das famílias acampadas evidenciava os limites da universalização desses direitos. Muitas escolas inexistiam nos territórios de ocupação e, quando existiam, frequentemente reproduziam formas escolares distantes das necessidades do campo e das experiências organizativas dos trabalhadores rurais.

Nesse sentido, a luta pela escola nos acampamentos e assentamentos deve ser compreendida como parte da disputa mais ampla pela efetivação concreta dos direitos sociais no Brasil pós-ditadura. Como observa Arroyo (2014), os sujeitos do campo historicamente foram produzidos como populações sem direitos, frequentemente invisibilizadas por políticas educacionais urbanocêntricas e excludentes. A emergência da educação no interior do MST expressa justamente a recusa dessa invisibilidade histórica e a afirmação dos sujeitos Sem Terra como produtores de práticas educativas próprias.

A formulação político-pedagógica torna-se mais explícita com a publicação do *Caderno de Formação n.º 18: O que queremos com as escolas dos assentamentos*, em 1991. Trata-se da primeira elaboração sistemática do MST acerca dos objetivos da escola nos territórios conquistados. O documento afirma que as escolas dos assentamentos devem preparar “as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas [...] e de outros Movimentos Populares” (MST, 2005, p. 31).

Essa passagem revela uma dimensão central da educação no Movimento: sua função explícita de formação política. A escola é concebida como espaço de preparação das novas gerações para a continuidade da luta social. O documento é direto ao afirmar que “a luta não pode parar” e que as crianças devem continuar a luta de seus pais “com mais garra” (MST, 2005, p. 31). Ao mesmo tempo, seria reducionista interpretar essa formulação apenas como

instrumentalização política da escola, pois o documento também enfatiza a necessidade de garantir o acesso aos conhecimentos escolares fundamentais, como leitura, escrita e cálculo.

A especificidade da proposta está justamente na ressignificação desses conhecimentos. O documento afirma que os sujeitos devem aprender a “ler, escrever e calcular a realidade do Assentamento e de toda a sociedade” (MST, 2005, p. 32). Essa passagem sintetiza uma das marcas fundamentais da pedagogia inicial do MST: a indissociabilidade entre conhecimento escolar e realidade social. A aprendizagem não deveria ocorrer de forma abstrata e descontextualizada, mas vinculada aos problemas concretos da vida coletiva, do trabalho e da luta política.

No mesmo documento, a escola é apresentada como espaço que deve mostrar “a realidade do povo trabalhador”, explicar “o porquê de toda exploração” e indicar “o caminho de como transformar a sociedade” (MST, 2005, p. 32). Com isso, a escola passa a ser pensada como mediação entre formação escolar e formação política, articulando alfabetização, consciência social e projeto coletivo de transformação.

Sob influência da educação popular e das experiências socialistas de educação, essa formulação aproxima-se das reflexões de Pistrak (2009), ao defender que a escola deve organizar-se em torno da vida real dos sujeitos e de sua participação ativa nos processos coletivos. A pedagogia que se anuncia nesse primeiro período não se limita, portanto, à crítica da escola tradicional; ela busca construir uma forma escolar articulada à luta social, à organização coletiva e à formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade.

Em síntese, o primeiro período da proposta educativa do MST caracteriza-se pela passagem da escola enquanto demanda imediata ao Estado para a escola enquanto espaço político-pedagógico de formação coletiva. Trata-se de um momento de fundação, no qual emergem princípios que acompanharão toda a trajetória posterior do Movimento: vínculo entre educação e luta social, centralidade da organização coletiva, valorização do trabalho, formação política e crítica às formas tradicionais de escolarização rural. Mais do que garantir acesso à educação, o MST começa a formular, nesse período, um projeto de escola articulado à construção de um novo sujeito histórico e a um projeto mais amplo de transformação social.

2.1.2 Segundo período (1992-1995): consolidação da proposta de escola e sistematização pedagógica

O segundo período da trajetória educacional do MST, compreendido entre 1992 e 1995, corresponde ao momento de consolidação da proposta de escola. Se, no período anterior, predominava a preocupação em afirmar a necessidade da escola e vinculá-la ao processo de luta

pela terra, agora o desafio desloca-se para outro patamar: construir concretamente a escola defendida pelo Movimento. Conforme a periodização proposta por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), trata-se de um momento no qual a formulação político-geral passa a ser acompanhada por um esforço crescente de sistematização pedagógica, evidenciando maior densidade organizativa e teórica da proposta educacional.

Esse período reúne documentos fundamentais, os mais importantes encontram-se organizados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Documentos produzidos no Segundo Período (1992-1995)

Ano	Publicação	Elaboração
1992	Como deve ser uma escola de assentamento Boletim da Educação n.º 01.	Setor de Educação MST.
1992	Como fazer a escola que queremos Caderno de Educação n. 01.	Setor de Educação do MST e Fundep.
1993	importância da prática na aprendizagem das crianças.	Setor de Educação do MST e DER/Fundep
1994	Escola, trabalho e cooperação. Boletim da Educação n. 04.	Setor de Educação MST
1995	Como fazer a escola que queremos: o planejamento Caderno de Educação n. 06.	Setor de Educação MST
1995	Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta.	Setor de Educação MST

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do Dossiê - MST ESCOLA (MST, 2005).

O conjunto desses materiais revela uma mudança significativa na reflexão educacional do Movimento: a pergunta deixa de ser apenas “por que lutar por escola?” e passa a ser “como construir a escola que queremos?”. Tal deslocamento é particularmente importante porque demonstra que o MST já não se encontrava apenas em uma fase reivindicatória, mas assumia progressivamente a tarefa de formular um projeto pedagógico próprio. O debate passa a envolver questões relacionadas à organização curricular, às metodologias de ensino, às formas de gestão escolar, ao papel do trabalho e da cooperação, à relação entre escola e assentamento, bem como aos mecanismos de participação coletiva. Em outras palavras, a preocupação deixa de se concentrar exclusivamente no acesso à escolarização e passa a abranger a forma concreta de materialização da escola.

O documento *Como fazer a escola que queremos* expressa de maneira particularmente clara essa inflexão pedagógica. O texto afirma que a escola deve organizar seu currículo

articulando “trabalho, jogo, festa, organização, estudo”, relacionando permanentemente prática e teoria (MST, 2005, p. 54). Essa formulação é significativa porque rompe com a fragmentação tradicional dos processos escolares e propõe uma compreensão ampliada da formação humana, na qual diferentes dimensões da vida social assumem caráter educativo.

Ao defender a articulação entre trabalho, cultura, organização coletiva e aprendizagem escolar, o MST aproxima-se de formulações presentes na tradição da pedagogia socialista, especialmente das reflexões de Pistrak (2009), para quem a escola deve organizar-se a partir da vida concreta dos educandos e de sua inserção nas relações sociais. A educação, nessa perspectiva, não pode restringir-se à transmissão abstrata de conteúdos, mas deve integrar-se às experiências reais dos sujeitos e aos processos coletivos de produção da vida.

Contudo, o documento também adverte que uma escola comprometida com novos valores não se realiza apenas pela vontade política ou pelo discurso pedagógico. O texto afirma que “não é só pela intenção, pelo querer” que se formam alunos organizados, democráticos, trabalhadores e interessados pelo estudo; torna-se necessário organizar a própria escola de modo que as crianças tenham condições reais de aprender tais valores (MST, 2005, p. 54). Essa formulação revela importante amadurecimento teórico do Movimento, ao reconhecer que práticas educativas emancipatórias exigem coerência entre finalidades pedagógicas e organização institucional.

Tal entendimento evidencia uma crítica implícita às formas escolares tradicionais, frequentemente marcadas pela reprodução de relações autoritárias, fragmentadas e competitivas. Para o MST, não bastava incorporar conteúdos progressistas ou símbolos do Movimento ao espaço escolar; era necessário construir uma organização pedagógica coerente com os princípios que se pretendia formar. Dessa forma, planejamento, participação, coletividade e gestão democrática passam a assumir papel estruturante na proposta educativa.

Nesse sentido, o documento afirma que, mesmo quando existe o desejo de construir uma escola diferente, a ausência de planejamento tende a reproduzir “o velho, o tradicional” (MST, 2005, p. 54). Tal passagem explicita que a transformação educativa não é concebida como resultado espontâneo da militância ou da boa vontade dos educadores, mas como produto de intencionalidade política e organização coletiva. A escola deveria criar condições objetivas para que os princípios defendidos pelo Movimento fossem efetivamente vividos no cotidiano escolar.

Essa preocupação é aprofundada em *Como fazer a escola que queremos: o planejamento*, publicado em 1995. O documento defende o planejamento coletivo como condição indispensável da gestão democrática e da participação efetiva da comunidade escolar. O texto afirma que “participar é, sobretudo, ajudar a tomar decisões” e que o principal momento

de tomada de decisões corresponde justamente ao planejamento (MST, 2005, p. 108). Mais do que instrumento técnico, o planejamento é compreendido como prática política de construção coletiva da escola.

O documento também estabelece uma relação direta entre planejamento, cooperação e democracia, ao afirmar que, onde não há planejamento, não há cooperação; e onde o planejamento permanece concentrado em poucas pessoas, “não há democracia” (MST, 2005, p. 108). Essa passagem evidencia um aspecto central da concepção educativa do MST: a democracia não é tratada como princípio abstrato ou mera formalidade institucional, mas como prática cotidiana de participação coletiva e tomada compartilhada de decisões.

Sob essa perspectiva, a gestão escolar deveria envolver diferentes sujeitos e instâncias organizativas, incluindo assembleias do assentamento, coletivos de professores, estudantes, trabalhadores da escola e comissões de educação. A participação deixa de ser concebida como mecanismo complementar da escola e passa a constituir dimensão formativa fundamental. A escola, portanto, não deveria apenas ensinar democracia enquanto conteúdo; deveria funcionar democraticamente.

Esse entendimento dialoga com as formulações de Freire (1987), ao compreender a educação como prática de participação crítica e construção coletiva do conhecimento. Também se aproxima das reflexões de Arroyo (2014), ao defender que os sujeitos historicamente marginalizados pelas políticas educacionais devem participar ativamente da definição dos sentidos da escola e dos processos formativos.

No mesmo período, o documento *Escola, trabalho e cooperação* (1994) aprofunda a relação entre educação, trabalho e projeto societário. O próprio *Dossiê MST Escola* destaca que esse material enfatiza a relação educação-trabalho como um dos pilares centrais da proposta pedagógica do Movimento, aproximando a defesa de uma escola comprometida com a construção do assentamento da defesa de uma escola vinculada à construção do socialismo (MST, 2005, p. 8).

Essa formulação representa uma atualização importante da proposta educativa do MST, pois desloca o trabalho de uma concepção meramente produtivista para compreendê-lo como princípio educativo. O trabalho coletivo passa a ser entendido como dimensão formativa capaz de produzir responsabilidade, solidariedade, organização e consciência social. A escola não deveria preparar indivíduos para adaptação ao mercado, mas contribuir para formação de sujeitos comprometidos com novas formas de sociabilidade.

Nesse aspecto, as formulações do MST aproximam-se das reflexões de Mészáros (2008), ao questionar modelos educacionais orientados pela lógica da competitividade e da adaptação às exigências do capital. Ao contrário, a proposta do Movimento busca afirmar a

educação como espaço de formação humana articulada à transformação das relações sociais e à construção de práticas cooperativas.

No plano político, esse período coincide com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, particularmente a partir dos governos de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, do início do governo Fernando Henrique Cardoso. A ofensiva neoliberal, marcada pela redução do papel social do Estado, pelas privatizações e pela valorização da lógica mercantil, contrapunha-se frontalmente aos princípios defendidos pelo MST, baseados em coletividade, cooperação, gestão democrática e formação política.

Dessa forma, a escola proposta pelo Movimento não deve ser compreendida apenas como alternativa pedagógica, mas também como contraponto político às formas educacionais hegemônicas. Enquanto a racionalidade neoliberal enfatizava competição, individualismo e eficiência produtiva, o MST defendia uma escola orientada pela solidariedade, pela participação coletiva e pelo compromisso com a transformação social.

Em síntese, o período entre 1992 e 1995 caracteriza-se pela passagem da formulação político-geral para a sistematização pedagógica da proposta educativa do MST. Trata-se de um momento em que o Movimento busca detalhar os fundamentos organizativos, metodológicos e políticos da escola que defendia, aprofundando dimensões como trabalho, cooperação, planejamento coletivo e gestão democrática. Se o período anterior foi marcado pela emergência da questão escolar, agora o desafio passa a ser construir concretamente uma escola coerente com os princípios políticos da luta pela terra e com a formação dos sujeitos coletivos do Movimento.

2.1.3 Terceiro período (1996-2000): da centralidade da escola à ampliação da concepção de educação no MST

O terceiro período da trajetória educacional do MST, compreendido entre 1996 e 2000, é caracterizado por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) como o momento de passagem “da escola à educação no MST”. Tal formulação é particularmente significativa porque evidencia uma inflexão importante na elaboração político-pedagógica do Movimento: a escola permanece central, mas deixa de constituir o único foco da reflexão educacional. A educação passa a ser compreendida como processo formativo mais amplo, envolvendo trabalho, cultura, organização coletiva, militância, juventude, educação de jovens e adultos, formação de educadores e articulação com instituições de ensino superior.

Essa mudança não representa abandono da escola, mas ampliação do horizonte educativo do Movimento. Se nos períodos anteriores predominava a preocupação com a criação e organização das escolas nos assentamentos, agora o MST passa a formular uma concepção de educação vinculada ao conjunto das práticas sociais e políticas produzidas na luta pela terra. A escola deixa de ser entendida isoladamente e passa a ser situada no interior de um projeto mais amplo de formação humana. O quadro abaixo sintetiza os principais documentos do período:

Quadro 4 - Documentos produzidos no Terceiro Período (1996-2000)

Ano	Publicação	Elaboração
1996	Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST	Setor de Educação MST.
1998	Escola Itinerante em acampamentos do MST Fazendo Escola n. 01	Isabela Camini; Setor de Educação MST e equipe de educadores e educadoras da Escola Itinerante do MST RS.
1999	Caderno de Educação nº 9. Como fazemos a escola de educação fundamental.	Setor de Educação MST.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do Dossiê - MST ESCOLA (MST, 2005).

O documento mais representativo desse período é o Caderno de Educação n.º 8: *Princípios da Educação no MST*, publicado em 1996. Conforme registra o próprio Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990–2001, esse texto inaugura “um novo ciclo” da reflexão pedagógica do Movimento, pois retoma, sob nova linguagem e nova organização conceitual, a filosofia educacional construída ao longo dos anos anteriores, reafirmando o vínculo entre práticas educativas e projeto político do MST (MST, 2005, p. 9). O documento explicita uma concepção ampliada de educação ao afirmar que “educação é mais do que escola e escola é mais do que 1ª a 4ª série” (MST, 2005, p. 9).

Essa formulação sintetiza uma transformação decisiva. O MST passa a compreender a educação não apenas como escolarização formal das crianças dos assentamentos, mas como processo permanente de formação política, social e cultural dos sujeitos Sem Terra. A educação é pensada como prática que atravessa diferentes espaços da vida coletiva: produção, organização política, trabalho cooperado, experiências culturais, formação de lideranças e participação nas lutas sociais.

A ampliação da concepção educativa também se expressa na diversificação das frentes de atuação do Movimento. Nesse período, fortalecem-se iniciativas relacionadas à educação de jovens e adultos, à formação de educadores, aos cursos técnicos, às experiências de formação

política e às parcerias com universidades, especialmente por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A educação passa a ser compreendida como estratégia fundamental para permanência das famílias no campo e fortalecimento organizativo da luta pela Reforma Agrária.

A conjuntura política contribui para compreender esse movimento de ampliação. O período posterior a 1995 foi marcado pelo aprofundamento dos conflitos agrários e pela intensificação da repressão aos movimentos sociais durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 1996, constitui um dos episódios mais emblemáticos desse contexto, evidenciando a violência estrutural presente nos conflitos pela terra no Brasil. A repressão policial contra trabalhadores Sem Terra, no estado do Pará, resultou no assassinato de 21 pessoas e tornou-se marco simbólico da criminalização das lutas sociais no campo (Fernandes, 2000; Stédile; Fernandes, 1999). Ao mesmo tempo, a Marcha Nacional pela Reforma Agrária, realizada em 1997, recolocou a questão agrária no centro do debate nacional ao mobilizar milhares de trabalhadores rumo à capital federal, ampliando a visibilidade das pautas relacionadas ao acesso à terra, aos direitos sociais e à Reforma Agrária (Stédile; Fernandes, 1999).

Nesse cenário, o MST amplia sua intervenção política para além da luta imediata pela terra, incorporando debates sobre modelo de desenvolvimento, privatizações, soberania alimentar, transgênicos e projeto nacional. Consequentemente, a proposta educativa também se expande, assumindo a tarefa de formar sujeitos capazes de compreender criticamente as transformações econômicas e políticas em curso.

É precisamente nesse contexto que se intensificam as experiências escolares em acampamentos, especialmente as chamadas Escolas Itinerantes. O documento Escola Itinerante em Acampamentos do MST, publicado em 1998, marca o retorno a uma preocupação originária do Movimento: garantir o direito à educação às crianças que vivem em situação de acampamento. Conforme informa o Dossiê MST Escola, a educação nos acampamentos assume nova configuração e passa a exigir elaboração pedagógica própria, impulsionada pelas lutas pela criação das Escolas Itinerantes, inicialmente no Rio Grande do Sul (MST, 2005, p. 9–10).

As Escolas Itinerantes representam uma atualização importante da proposta educativa do MST porque respondem a uma condição concreta da luta pela terra: a instabilidade territorial dos acampamentos. Diferentemente das escolas tradicionais, organizadas a partir da fixidez espacial, essas experiências buscam garantir o direito à escolarização mesmo diante de despejos, deslocamentos e reorganizações territoriais permanentes. Em vez de esperar a

consolidação do assentamento para reivindicar a escola, o Movimento formula uma proposta segundo a qual a escola acompanha o movimento da luta.

O documento registra que a proposta foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul como “Experiência Pedagógica – Escola Itinerante”, contando com uma escola-base responsável pelo suporte institucional e organizativo (MST, 2005, p. 188). A conquista expressa a tensão constitutiva entre luta social e reconhecimento institucional: ao mesmo tempo em que a escola conquista legitimidade formal, mantém-se vinculada às condições específicas da luta pela terra.

O próprio documento relata que, em 1996, crianças, pais e professores do acampamento Palmeirão deslocaram-se até Porto Alegre para pressionar pela aprovação da proposta. Após sua aprovação por unanimidade, a notícia circulou no acampamento e no conjunto do Movimento como “uma conquista política, um desafio pedagógico” (MST, 2005, p. 188). A expressão sintetiza com precisão o significado das Escolas Itinerantes naquele momento: conquista política porque afirmava o direito à educação em contextos de instabilidade territorial; desafio pedagógico porque exigia a formulação de novas formas organizativas capazes de acompanhar a dinâmica da luta social.

Sob essa perspectiva, a itinerância não deve ser compreendida apenas como adaptação logística às condições precárias dos acampamentos. Ela expressa um princípio político-pedagógico segundo o qual a experiência concreta da luta pela terra constitui dimensão formativa do processo educativo. A própria mobilidade territorial converte-se em experiência de aprendizagem coletiva, organização política e construção de identidade.

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Pistrak (2009), para quem a escola deve partir da vida concreta e das necessidades reais dos sujeitos, articulando trabalho, organização coletiva e participação ativa dos educandos. A proposta das experiências escolares em acampamentos busca justamente romper com a separação entre escola e vida, fazendo da realidade concreta dos sujeitos o ponto de partida do processo educativo.

Ainda nesse período, o Caderno de Educação n.º 9: Como fazemos a escola de educação fundamental, publicado em 1999, aprofunda a compreensão da escola enquanto totalidade educativa. Segundo o Dossiê MST Escola, esse documento marca uma inflexão importante na maneira de compreender o processo pedagógico: a sala de aula deixa de ser o único – e talvez nem o principal – espaço educativo da escola. O texto sustenta que, se as relações sociais constituem a base da formação humana, é sobre elas, nos diferentes tempos e espaços escolares, que deve incidir a intencionalidade pedagógica (MST, 2005, p. 10).

Essa formulação representa atualização decisiva da proposta pedagógica do MST. A centralidade desloca-se progressivamente dos conteúdos escolares para as relações sociais formativas. A organização do trabalho escolar, os tempos educativos, a convivência coletiva, a gestão democrática, os espaços de decisão e a participação comunitária passam a ser compreendidos como dimensões pedagógicas fundamentais.

A escola deixa, assim, de ser concebida exclusivamente como espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como totalidade educativa, isto é, como espaço de produção de sociabilidades, valores, formas de organização e experiências coletivas. Tal formulação reforça a compreensão de que a educação produzida pelo MST busca articular conhecimento escolar, formação política e transformação social.

Em síntese, o período entre 1996 e 2000 caracteriza-se pela ampliação do conceito de educação no interior do MST. A escola permanece como espaço importante, mas passa a integrar um projeto mais amplo de formação humana, articulado ao trabalho, à cultura, à militância e à organização coletiva. Ao mesmo tempo, as experiências escolares em acampamentos e a formulação das Escolas Itinerantes revelam a capacidade do Movimento de produzir respostas pedagógicas às condições concretas da luta pela terra. Trata-se de um período em que a educação deixa de ser pensada apenas como escolarização e passa a constituir-se como dimensão estratégica da formação do sujeito coletivo Sem Terra.

2.1.4 Quarto período (2001-2006): massificação, institucionalização e as contradições da implementação da proposta educativa

O quarto período da trajetória educacional do MST, compreendido entre 2001 e 2006, é caracterizado por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) como um momento de massificação e “crise” da escola. Tal definição não deve ser interpretada como ruptura ou abandono da proposta educativa construída nas décadas anteriores, mas como expressão das tensões produzidas pela ampliação das experiências escolares do Movimento, pela intensificação das relações institucionais com o Estado e pelas dificuldades de garantir coerência político-pedagógica diante do crescimento quantitativo das escolas vinculadas aos assentamentos e acampamentos. Se, no período anterior, a principal preocupação consistia em ampliar a concepção de educação e fortalecer experiências pedagógicas vinculadas à luta social, agora emerge outro desafio: assegurar que a proposta educativa formulada ao longo de mais de uma década pudesse efetivamente materializar-se no cotidiano das escolas. Em outras palavras, o problema já não era apenas formular princípios, mas construir mecanismos de implementação,

acompanhamento e sustentação da proposta pedagógica. Entre os documentos centrais desse período destacam-se:

Quadro 5 - Documentos produzidos no Quarto Período (2001-2005)

Ano	Publicação	Elaboração
2001	Nossa concepção de educação e de escola Construindo o Caminho.	Setor de Educação MST.
2001	Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. Boletim da Educação n. 8.	Setor de Educação MST.

Fonte: elaborado com base nas informações do Dossiê – MST ESCOLA (MST, 2005).

Essa característica de síntese é particularmente relevante porque evidencia um momento de maturidade teórica da proposta educativa do MST. Após anos de experimentação, elaboração documental e sistematização pedagógica, o Movimento já não se limitava a formular diretrizes iniciais, mas buscava consolidar uma concepção relativamente articulada de educação e escola. O documento reúne reflexões produzidas ao longo da trajetória do Setor de Educação, reafirmando princípios como vínculo entre educação e luta social, centralidade da coletividade, trabalho como princípio educativo, gestão democrática e formação humana integral.

Nesse contexto, a escola é reafirmada como espaço de formação dos sujeitos Sem Terra, mas situada no interior de um projeto político mais amplo de transformação social. O documento retoma a compreensão de que a educação defendida pelo MST não se restringe à escolarização formal nem à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, mas deve contribuir para formação de sujeitos críticos, organizados e comprometidos com a transformação das relações sociais.

Ao mesmo tempo, o documento *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas* explicita um deslocamento importante da preocupação educacional do Movimento. O desafio deixa de ser apenas elaborar princípios pedagógicos e passa a incluir a necessidade de acompanhar concretamente as escolas públicas situadas em áreas de assentamento e acampamento. Conforme registra o Dossiê MST Escola, os textos produzidos entre 1999 e 2001 desembocam na necessidade de construção de um método de acompanhamento pedagógico das escolas vinculadas ao MST, buscando garantir coerência entre formulação política e prática escolar (MST, 2005, p. 10).

Essa mudança é particularmente significativa porque evidencia um problema recorrente nos processos educativos contra-hegemônicos: a distância entre formulação teórica e materialização prática. À medida que as experiências escolares do Movimento se expandem, ampliam-se também os riscos de fragmentação, burocratização e distanciamento dos princípios

políticos originalmente formulados. A entrada de novos educadores, a ampliação dos convênios institucionais, a incorporação das escolas aos sistemas oficiais de ensino e o crescimento do número de estudantes tornam mais complexa a sustentação de uma proposta educativa fortemente vinculada à organicidade do Movimento.

A massificação das escolas evidencia, portanto, uma contradição central do período: quanto maior a expansão da proposta educativa, maior também a dificuldade de preservar sua identidade político-pedagógica. A institucionalização das experiências escolares abre possibilidades importantes, como reconhecimento formal, financiamento público e ampliação do acesso à educação, mas também produz novas tensões relacionadas à padronização curricular, às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e às disputas políticas locais.

Nesse sentido, a preocupação com o acompanhamento pedagógico expressa o reconhecimento de que a existência formal de escolas em áreas de Reforma Agrária não garantia, por si só, a realização da proposta educativa do MST. Tornava-se necessário acompanhar práticas pedagógicas, fortalecer processos formativos dos educadores e construir mecanismos permanentes de avaliação e organização coletiva.

Tal formulação dialoga com as reflexões de Caldart (2004), ao defender que a escola do MST não deve ser compreendida apenas como escola localizada no campo, mas como escola vinculada a sujeitos coletivos concretos, à luta social e à construção de outro projeto de sociedade. Sob essa perspectiva, o simples funcionamento institucional da escola não seria suficiente se ela permanecesse organizada segundo lógicas tradicionais e desarticulada da experiência social dos trabalhadores Sem Terra.

No plano político, esse período atravessa uma conjuntura marcada por profundas transformações nas relações entre movimentos sociais e Estado. Entre 2001 e 2002, ainda sob o governo Fernando Henrique Cardoso, o MST enfrentou intensificação da criminalização dos movimentos sociais, conflitos agrários e forte ofensiva midiática. A partir de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, abre-se uma nova conjuntura caracterizada pela ampliação de programas sociais, fortalecimento de políticas de Educação do Campo e expansão de iniciativas de formação vinculadas às universidades públicas.

Essa mudança política produziu ambivalências importantes para o MST. Por um lado, ampliaram-se as possibilidades de institucionalização, financiamento e reconhecimento das experiências educativas desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos. Programas como o Pronera fortaleceram parcerias com universidades e ampliaram o acesso dos trabalhadores do campo à escolarização e à formação superior.

Por outro lado, a maior aproximação institucional também produziu novos desafios. A ampliação das relações com o Estado e a crescente dependência de políticas públicas passaram a tensionar a autonomia política do Movimento, criando riscos de burocratização e enfraquecimento do vínculo orgânico entre escola e luta social. Em certa medida, o MST passa a enfrentar o desafio de negociar permanentemente entre institucionalização e autonomia política.

É nesse contexto que Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) caracteriza o período como momento de “crise” da escola. Entretanto, tal noção não deve ser interpretada como fracasso da proposta educativa, mas como expressão das contradições inerentes à tentativa de materializar um projeto pedagógico contra-hegemônico dentro das estruturas do Estado capitalista. A crise emerge precisamente do confronto entre princípios político-pedagógicos radicalmente democráticos e as limitações concretas impostas pelas instituições escolares oficiais.

A escola defendida pelo MST pressupõe participação coletiva, vínculo com o trabalho, formação política, gestão democrática, tempos educativos flexíveis e articulação permanente com a comunidade (MST, 2005). Contudo, as escolas públicas localizadas em assentamentos permanecem submetidas a sistemas educacionais centralizados, currículos padronizados, avaliações externas, calendários rígidos e precariedades estruturais. Em consequência, muitas das contradições do período decorrem do conflito entre uma proposta educativa voltada à emancipação humana e formas institucionais orientadas pela racionalidade burocrática do Estado.

Tal problemática pode ser interpretada à luz das formulações de Mészáros (2008), ao argumentar que processos educativos comprometidos com a transformação social enfrentam limites estruturais quando inseridos em instituições organizadas segundo a lógica do capital. Para o autor, a educação emancipatória exige não apenas reformas pontuais, mas tensionamento constante das formas sociais dominantes que reproduzem desigualdades e relações de dominação.

Sob essa perspectiva, a chamada “crise” da escola no MST não corresponde à negação do projeto educativo, mas ao aprofundamento de suas contradições históricas. O crescimento das experiências escolares torna mais evidente a distância entre os princípios pedagógicos formulados pelo Movimento e as condições concretas de sua realização. A massificação amplia o alcance da proposta, mas também evidencia os limites institucionais, materiais e políticos de sua implementação.

Em síntese, o período entre 2001 e 2006 caracteriza-se pela consolidação e ampliação das experiências escolares do MST, acompanhadas por crescente preocupação com coerência político-pedagógica e acompanhamento das práticas educativas. Trata-se de um momento marcado simultaneamente por expansão e tensão, institucionalização e disputa, reconhecimento público e aprofundamento das contradições. Mais do que simples crise, o período revela os

desafios concretos enfrentados pelo Movimento ao buscar sustentar uma proposta educativa contra-hegemônica no interior das estruturas formais do sistema educacional brasileiro.

2.1.5 Quinto período (2007-2016): radicalização da concepção educativa e recuo das lutas

O quinto período da trajetória educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), compreendido entre 2007 e 2016, é definido por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) como um momento marcado por uma contradição central: ao mesmo tempo em que ocorre uma radicalização da concepção educativa, observa-se um recuo das lutas e um enfraquecimento material das experiências escolares do Movimento, particularmente das experiências escolares em acampamentos. Essa formulação é especialmente fecunda porque desloca a análise de interpretações simplificadoras, seja de progresso linear, seja de declínio absoluto, e permite apreender as tensões produzidas entre elaboração teórica, institucionalização das políticas públicas e limites concretos da luta social.

Diferentemente dos períodos anteriores, marcados pela formulação e expansão da proposta educativa, esse momento caracteriza-se pela necessidade crescente de sistematizar experiências acumuladas, aprofundar fundamentos teóricos e defender práticas pedagógicas diante de condições políticas progressivamente mais adversas. Conforme a periodização adotada nesta pesquisa, trata-se de um período em que o MST amplia suas reflexões sobre formação humana, território, identidade coletiva e organicidade, ao mesmo tempo em que enfrenta dificuldades concretas para sustentar as experiências escolares construídas nas décadas anteriores.

No plano político, esse período corresponde aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e ao primeiro governo Dilma Rousseff (2011–2016), contexto marcado por ambiguidades na relação entre movimentos sociais e Estado. Se, por um lado, houve expansão de políticas sociais, fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), ampliação do acesso às universidades públicas e maior reconhecimento institucional da Educação do Campo, por outro, intensificou-se a centralidade do agronegócio como eixo estruturante da política econômica brasileira.

A expansão do capital agroindustrial, acompanhada da intensificação da concentração fundiária e do fortalecimento de grandes cadeias de exportação, produziu impactos diretos sobre os territórios em disputa e sobre a permanência das famílias em acampamentos. Consequentemente, repercutiu também nas condições de funcionamento das escolas do campo e das experiências educativas vinculadas ao Movimento. Nesse cenário, a luta pela educação passa a enfrentar novos obstáculos, relacionados não apenas ao reconhecimento institucional, mas à própria sustentabilidade material das experiências escolares.

É precisamente nesse contexto que emerge uma tensão crescente entre institucionalização e autonomia política. Se, nos períodos anteriores, a principal luta consistia em conquistar reconhecimento estatal para experiências educativas desenvolvidas em contextos de acampamento e assentamento, agora o desafio passa a ser outro: como preservar a organicidade política da escola diante da ampliação da institucionalização e da crescente dependência de políticas públicas sujeitas às mudanças conjunturais do Estado.

Tal questão dialoga diretamente com as reflexões de Caldart (2012), ao afirmar que a Educação do Campo não pode ser reduzida a política compensatória destinada às populações rurais, mas deve permanecer vinculada aos sujeitos coletivos do campo, às experiências de luta social e à construção de outro projeto de sociedade. Sob essa perspectiva, a institucionalização da escola representa conquista importante, mas também cria o risco de distanciamento progressivo entre proposta educativa e organização política do Movimento.

Nesse período, as experiências escolares em acampamentos assumem centralidade na produção documental do MST. Entre as produções mais significativas do período, destacam-se:

Quadro 6 - Documentos produzidos no Quinto Período (2007-2016)

Ano	Publicação	Elaboração
2007	Dez anos de Escola Itinerante nos Acampamentos do MST/RS: Qual o Balanço? Boletim da AEC-RS. Ano XXVII, nº. 104	Isabela Camini
2008	Itinerante: a escola dos Sem-Terra – História, projetos e experiências caderno de educação Ano I - nº12	Setor de Educação MST
2008	Itinerante: a escola dos Sem-Terra – Trajetórias e Significados. Ano I - nº.2	Setor de Educação MST
2009	Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola. Cadernos da Escola Itinerante do MST, Curitiba, v. 3, n. 3	Setor de Educação MST
2010	A escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos estados de AL, PI, PR, RS e SC. Cadernos da Escola Itinerante do MST, Curitiba, n. 5	Setor de Educação MST

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Diferentemente dos períodos anteriores, marcados pela formulação de princípios gerais sobre escola e educação, agora a preocupação volta-se para a sistematização crítica das

experiências acumuladas, para a avaliação de seus limites e potencialidades e para a necessidade de defender sua continuidade diante dos ataques políticos e institucionais. Trata-se de um esforço de preservação da memória pedagógica do Movimento e de reafirmação de seus fundamentos diante do avanço das contradições.

Essa mudança não ocorre de forma casual. Ao longo da década de 2000, as experiências escolares em acampamentos tornaram-se uma das expressões mais emblemáticas da pedagogia do MST, sobretudo porque respondiam a uma condição específica da luta pela terra: a instabilidade territorial dos acampamentos. Em vez de esperar a consolidação do assentamento para reivindicar a escola, o Movimento constrói uma proposta segundo a qual a escola acompanha o movimento da luta.

Tal formulação representa uma inflexão importante na própria concepção de escola. Historicamente, a instituição escolar moderna esteve associada à estabilidade territorial, à fixidez espacial e à padronização curricular. As experiências escolares em acampamentos, ao contrário, tensionam essa lógica ao reconhecer que a própria mobilidade do território constitui dimensão formativa. A itinerância deixa de ser compreendida apenas como adaptação logística às condições precárias dos acampamentos e passa a ser entendida como princípio político-pedagógico vinculado à formação dos sujeitos Sem Terra.

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Pistrak (2009), para quem a escola deve partir da vida concreta e das necessidades reais dos sujeitos, articulando aprendizagem, trabalho e organização coletiva. Para o autor soviético, uma educação comprometida com a emancipação humana não pode ser pensada de forma apartada das relações sociais concretas nas quais os educandos vivem. Sob essa perspectiva, as experiências escolares em acampamentos materializam uma tentativa de romper com a separação entre escola e vida, colocando a experiência da luta social como dimensão constitutiva do processo educativo.

Ao mesmo tempo, esse período evidencia um movimento de crescente sofisticação teórica da proposta pedagógica do MST. Os documentos produzidos deixam de enfatizar apenas o acesso à escolarização e passam a aprofundar categorias como território, memória, auto-organização, organicidade, identidade coletiva, formação humana e pedagogia do Movimento. A escola é progressivamente concebida não apenas como espaço de ensino formal, mas como mediação da formação política e da constituição do sujeito coletivo Sem Terra.

Nesse aspecto, a pedagogia do MST aproxima-se das formulações de Arroyo (2014), ao sustentar que os sujeitos do campo não devem ser compreendidos como destinatários passivos das políticas educacionais, mas como produtores de pedagogias próprias, construídas nas experiências de resistência e luta social. A centralidade da experiência coletiva nas práticas

educativas do Movimento evidencia justamente a produção de uma pedagogia enraizada nas condições concretas dos trabalhadores do campo.

Entretanto, é justamente no momento de maior refinamento teórico da proposta que emerge uma de suas principais contradições: a retração material das experiências escolares. Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) denomina esse processo como “recuo nas lutas”, expressão que não deve ser compreendida como abandono do projeto educativo, mas como resultado de mudanças estruturais nas condições políticas da luta pela terra. A diminuição do número de acampamentos, a intensificação da criminalização do MST, o fortalecimento do agronegócio, os entraves jurídicos e a crescente judicialização dos conflitos fundiários repercutem diretamente sobre a continuidade das experiências educativas.

O fechamento gradual das experiências escolares em acampamentos no Rio Grande do Sul constitui um dos exemplos mais expressivos dessa contradição. Embora institucionalmente reconhecidas e amplamente estudadas no campo acadêmico, essas escolas passaram a sofrer forte pressão política e administrativa, culminando no encerramento de diversas experiências. Tal movimento evidencia uma tensão constitutiva da educação produzida pelos movimentos sociais: quanto maior o reconhecimento institucional, maior também a exposição aos mecanismos de controle, normatização e interrupção por parte do Estado.

Essa problemática pode ser interpretada à luz das reflexões de Mészáros (2008), ao argumentar que projetos educativos comprometidos com a transformação social encontram limites estruturais quando inseridos nas formas institucionais da sociedade capitalista. Para o autor, não basta reformar instituições existentes; é necessário compreender que elas operam segundo uma lógica social mais ampla, frequentemente incompatível com processos educativos orientados pela emancipação humana. Sob essa perspectiva, as dificuldades enfrentadas pelas experiências escolares do MST não podem ser compreendidas apenas como problemas administrativos ou ausência de financiamento, mas como expressão das contradições entre um projeto educativo contra-hegemônico e a lógica estatal dominante.

Ainda assim, seria equivocado interpretar esse período exclusivamente como retração ou fracasso. O que se observa é um deslocamento do centro da luta educacional: se, nos períodos anteriores, a preocupação estava voltada à expansão e consolidação das experiências escolares, agora ganha centralidade a necessidade de registrar, sistematizar e defender o patrimônio político-pedagógico construído ao longo de décadas de luta. O esforço de produzir balanços, pesquisas e registros sobre as experiências escolares em acampamentos revela uma tentativa de preservar sua memória histórica e fortalecer seus fundamentos teóricos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a radicalização da concepção educativa apontada por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) reside justamente no aprofundamento do entendimento de que a escola do MST deve permanecer organicamente vinculada à luta social, à formação política, ao trabalho coletivo e à construção territorial dos sujeitos do campo. Quanto mais difíceis se tornam as condições materiais de sustentação dessas experiências, mais necessário se faz explicitar seus fundamentos, seus princípios e sua historicidade.

Em síntese, o período entre 2007 e 2016 explicita uma das contradições centrais da trajetória educacional do MST: justamente quando sua formulação pedagógica alcança maior densidade teórica e maior acúmulo histórico, intensificam-se os obstáculos materiais à continuidade das experiências escolares. A escola transforma-se, assim, em território de disputa política, memória coletiva e resistência social, evidenciando as tensões entre institucionalização e autonomia, entre elaboração pedagógica e correlação de forças políticas, entre projeto emancipatório e limites estruturais impostos pelo avanço do capital no campo brasileiro.

2.1.6 Sexto período (2016-atualidade): resistência educativa, disputa de projetos e reinvenção das práticas formativas

A inclusão deste sexto período na presente tese mostrou-se necessária em razão das transformações políticas, econômicas e educacionais ocorridas no Brasil a partir de 2016, as quais produziram impactos significativos sobre a materialização da proposta educativa do MST, particularmente nas experiências escolares desenvolvidas em contextos de acampamento.

Embora a periodização proposta por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) constitua importante referência para compreender a trajetória histórica da educação no interior do Movimento, o recorte temporal originalmente elaborado não abarca as inflexões produzidas pela ofensiva neoliberal recente, pelo enfraquecimento das políticas de Educação do Campo, pelas mudanças curriculares em âmbito nacional, pela pandemia de Covid-19 e pelas novas formas de resistência e reorganização das práticas educativas do MST.

Nesse sentido, a ampliação da periodização buscou não apenas atualizar historicamente a análise documental da proposta educativa do Movimento, mas, sobretudo, possibilitar maior aproximação com o contexto empírico investigado nesta pesquisa, marcado pelas contradições entre permanência e precarização das experiências escolares em acampamentos. Ademais, a incorporação desse período permitiu evidenciar que, mesmo diante do fechamento de escolas, da retração das políticas públicas e do avanço de projetos educacionais alinhados à racionalidade neoliberal, a educação permanece ocupando lugar estratégico na luta dos sujeitos

Sem Terra, reafirmando-se como espaço de memória, resistência política e construção de alternativas formativas comprometidas com outro projeto de sociedade.

O sexto período da trajetória educacional do MST, compreendido entre 2016 até os dias atuais, caracteriza-se pela intensificação das contradições entre resistência pedagógica e retração das condições materiais de sustentação das experiências educativas construídas pelo Movimento ao longo das décadas anteriores. Se o período anterior foi marcado pela radicalização da concepção educativa e pelo recuo das lutas, este momento evidencia um cenário no qual a educação assume crescente função de resistência política, preservação da memória coletiva e defesa dos princípios históricos da Educação do Campo diante do avanço de políticas neoliberais, do fortalecimento do agronegócio e da intensificação das disputas ideológicas em torno da escola pública.

Conforme a lógica da periodização apresentada por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), não se trata de compreender esse período como ruptura em relação às formulações anteriores, mas como aprofundamento das tensões historicamente presentes entre institucionalização e autonomia política. Entretanto, a conjuntura inaugurada após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, produz inflexões significativas nas relações entre movimentos sociais e Estado, repercutindo diretamente sobre a Reforma Agrária, as políticas voltadas à Educação do Campo e a permanência das experiências escolares em áreas de assentamento e acampamento.

No plano político, o início deste período é marcado pelo aprofundamento de políticas de austeridade fiscal, redução do papel social do Estado e fortalecimento de discursos conservadores direcionados aos movimentos sociais, às universidades públicas e às pedagogias críticas. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), esse processo intensifica-se, produzindo impactos significativos sobre políticas historicamente vinculadas à Educação do Campo, especialmente o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Embora instituído anteriormente, o Pronera permaneceu como uma das principais políticas de garantia do acesso à escolarização e ao ensino superior para populações assentadas. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao instituir a Política Nacional de Educação do Campo e regulamentar o programa, estabelece entre seus princípios o respeito “à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010). Tal formulação é particularmente importante porque explicita uma concepção educativa vinculada às especificidades territoriais e às formas concretas de vida dos povos do campo, reafirmando o reconhecimento dos sujeitos camponeses como protagonistas dos processos educativos.

Todavia, a partir de 2016, observa-se um progressivo enfraquecimento institucional dessas políticas. A reestruturação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por meio do Decreto nº 10.252/2020, repercutiu diretamente sobre a gestão do Pronera, sendo amplamente denunciada por movimentos sociais e entidades da Educação do Campo como expressão de um processo de esvaziamento institucional. Em nota pública, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) denunciou que a desestruturação do programa comprometia uma das mais importantes políticas de democratização do acesso à educação para populações historicamente excluídas do meio rural.

Nesse contexto, a luta educacional do MST desloca parcialmente seu foco: se nos períodos anteriores predominavam a criação, expansão e consolidação das experiências escolares, agora ganha centralidade sua defesa política, sua permanência e sua legitimidade social. A escola passa a assumir crescente importância como território de resistência diante do fechamento de escolas do campo, da redução de investimentos públicos e da ampliação de políticas curriculares marcadas pela padronização e pela racionalidade gerencial.

A promulgação da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, constitui um dos marcos centrais das transformações educacionais do período. Organizada a partir da flexibilização curricular e da ampliação dos chamados itinerários formativos, a reforma tensiona princípios historicamente defendidos pelo MST, especialmente aqueles relacionados à formação omnilateral, à indissociabilidade entre trabalho e conhecimento e à compreensão da educação como totalidade formativa. Sob a lógica das competências e habilidades, intensifica-se uma tendência à fragmentação curricular e à adaptação da escolarização às exigências do mercado de trabalho, em contraposição a uma formação humana integral.

Esse movimento é aprofundado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada entre 2017 e 2018, cuja centralização curricular produz tensões significativas para experiências educativas vinculadas aos movimentos sociais do campo. Ao estabelecer conteúdos e competências comuns em âmbito nacional, a BNCC tende a reduzir margens de autonomia pedagógica historicamente reivindicadas pela Educação do Campo, dificultando a construção de currículos territorializados, articulados às experiências concretas dos sujeitos camponeses e às especificidades dos territórios em luta.

Tal conjuntura dialoga diretamente com as formulações de Caldart (2012), ao afirmar que a Educação do Campo não pode ser reduzida a uma política compensatória destinada às populações rurais, tampouco a uma adaptação da escola urbana ao espaço rural. Ao contrário, trata-se de um projeto político-pedagógico vinculado aos sujeitos coletivos do campo, às lutas

sociais e à construção de outro projeto de sociedade. Sob essa perspectiva, a disputa educacional do período não ocorre apenas em torno do acesso à escola, mas do próprio sentido político da educação e dos projetos societários que ela ajuda a produzir.

A pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022, intensificou ainda mais essas contradições. A suspensão das atividades presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto evidenciaram profundas desigualdades de acesso à educação nas áreas rurais, marcadas pela precariedade da conectividade, limitações tecnológicas e insuficiência das políticas públicas destinadas às populações do campo. O Parecer CNE/CP n.º 5/2020, ao orientar a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades pedagógicas não presenciais, pouco considerou as desigualdades estruturais existentes entre territórios urbanos e rurais, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Ao mesmo tempo, entretanto, a pandemia também explicitou a potência organizativa das experiências coletivas construídas pelo MST. Em muitos assentamentos e acampamentos, práticas educativas foram reorganizadas por meio de estratégias comunitárias, reafirmando princípios historicamente presentes na proposta pedagógica do Movimento, como solidariedade, cooperação, auto-organização e vínculo entre escola e vida social. A educação, nesse contexto, reafirma-se como prática social produzida coletivamente, ainda que atravessada por condições profundamente desiguais.

É precisamente nesse cenário que ganha centralidade um movimento crescente de valorização da memória e da sistematização das experiências educativas construídas ao longo da trajetória do MST. Diante do fechamento de escolas do campo, da retração das experiências escolares em contextos de acampamento e das ameaças de descaracterização da Educação do Campo, a preservação da memória passa a assumir função estratégica. Registrar trajetórias, práticas educativas e experiências escolares deixa de constituir apenas exercício historiográfico e passa a integrar uma prática política de resistência, defesa e afirmação coletiva do patrimônio pedagógico construído pelo Movimento.

Tal movimento torna-se evidente nas produções do Setor de Educação do MST, nos encontros nacionais de educadores da Reforma Agrária, nas experiências de formação da juventude Sem Terra e nas iniciativas de sistematização das experiências escolares acumuladas ao longo das décadas anteriores. A educação continua sendo concebida como processo formativo amplo, articulado à agroecologia, à soberania alimentar, à formação política, à cultura e à construção do território camponês.

Ao mesmo tempo, o retorno do governo do presidente Lula, em 2023, inaugura uma conjuntura de retomada parcial das políticas voltadas à Educação do Campo e ao Pronera.

Contudo, seria precipitado interpretar esse movimento como superação das contradições acumuladas no período anterior. Permanecem desafios relacionados ao fechamento de escolas do campo, à precarização das condições de funcionamento das unidades escolares, à permanência dos sujeitos no campo e às tensões entre reconhecimento institucional e autonomia política.

Em síntese, o período compreendido entre 2016 e a atualidade caracteriza-se pela intensificação das disputas em torno da educação do campo e pela necessidade crescente de resistência pedagógica. Se, nos períodos anteriores, a principal preocupação do MST consistia na criação, expansão e consolidação das experiências escolares, agora ganha centralidade sua defesa política, sua memória histórica e a reinvenção de estratégias formativas diante de condições crescentemente adversas. A educação permanece, assim, como dimensão estratégica da luta pela Reforma Agrária e da construção de sujeitos coletivos comprometidos com outro projeto de sociedade.

3 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO MST

A educação assume uma posição de destaque na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), caracterizando-se como um processo pedagógico intrinsecamente entrelaçado à esfera política. Este enfoque considera os processos sociais e históricos orientados para a transformação da estrutura social, embasado nos princípios da justiça social, da radicalidade democrática e dos valores humanistas e sociais (MST, 1996). O MST sustenta que suas abordagens educativas devem estar alinhadas aos desafios do contexto histórico presente, destacando-se entre estes a luta pela terra. De acordo com Freitas (2011), a concepção dos complexos de estudo constitui uma construção teórica da didática socialista, configurando-se como um espaço onde teoria e prática se entrelaçam por meio do trabalho socialmente útil, realizado em interação com a natureza e a sociedade, entrelaçando-se com outras duas categorias: a atualidade e a auto-organização. “Os complexos não podem ser trabalhados de forma isolada sem compreender a realidade, é necessário construir uma escola que penetre e estude a realidade do entorno do educando” (Soldá, 2018, p. 54). Assim, o complexo se revela como uma organização de todos esses elementos, não se reduzindo a um único tema.

Segundo Marx (2013), o trabalho deve ser um elemento central no processo educacional, uma vez que possui uma natureza ontológica que demanda uma função formativa, na medida em que contribui para a constituição do sujeito como ser humano. Nessa visão, é por meio do engajamento em atividades laborais socialmente significativas e em alternância com períodos de estudo que o sujeito é adequadamente educado e formado.

A proposta educacional do MST visa integrar teoria e prática de forma orgânica, contrariando o modelo tradicional em que a teoria precede a prática. O Movimento sustenta que o conhecimento é construído a partir da ação concreta, sendo posteriormente analisado e reelaborado à luz da teoria, conforme discute Bezerra Neto (1999). Para o MST, a escola deve estar imersa nas contradições sociais, uma vez que sua existência é inseparável da vida, da política, da sociedade e da cultura em sua totalidade.

Neste capítulo busca-se apresentar a fundamentação teórica que embasa a proposta pedagógica do MST, através da análise dos materiais produzidos pelo Setor de Educação do Movimento. A pesquisa bibliográfica realizada para a estruturação deste capítulo se concentrou nos fascículos da Coleção: *Cadernos da Escola Itinerante do MST* (MST, 2008, 2009, 2010), e nos boletins e cadernos educacionais produzidos pelo Movimento Sem Terra os quais compõem

parte do corpus documental da investigação. Dentre eles, destacam-se o *Caderno de Formação n.º 18 – O que queremos com as escolas dos assentamentos* (MST, 1991), o *Caderno de Educação n.º 08 – Princípios da Educação no MST* (MST, 1996), o *Caderno de Educação n.º 13 – Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990–2001* (MST, 2005). Observou-se uma profunda influência de teóricos como Marx e da pedagogia soviética, visando a integração entre trabalho e educação como elementos essenciais para a formação dos sujeitos Sem Terra.

O capítulo visa destacar a importância do trabalho socialmente útil na escola, enfatizando sua conexão com a realidade concreta dos educandos e sua função formativa. Ressaltando que, segundo o MST esta abordagem busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover uma consciência crítica e emancipatória nos indivíduos. Ao mesclar teoria e prática, o MST busca desenvolver uma pedagogia que desafia os paradigmas da escola capitalista, buscando uma educação imersa nas contradições sociais e comprometida com a transformação. Inspirado em diferentes correntes pedagógicas, o MST desenvolve uma abordagem singular que visa a formação integral dos sujeitos e a construção de uma sociedade socialista. Para o MST,

[...] da combinação da luta pela Terra com a educação proverá a construção de um “novo homem”. No entender dos dirigentes do MST, a construção desse “homem novo” se dará pela formação, através da qual serão produzidas inflexões sociais que levarão a sociedade socialista. Entendem que somente com a educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, será possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária, como é seu ideal (Bezerra Neto, 1999, p. 19).

A formação do cidadão militante, no MST é concebida como um processo que ocorre na luta do dia a dia, englobando as ocupações de terras, a organização para enfrentar a repressão policial, a distribuição das responsabilidades nos acampamentos e as negociações com os diversos níveis governamentais (Bezerra Neto, 1999). Inspirado nos princípios da pedagogia socialista, o movimento busca infundir em seus membros o compromisso prático com a luta pela cidadania, reconhecendo que, em uma educação de cunho socialista, o exemplo se revela como o método educativo mais eficaz.

A partir dessa perspectiva socialista, a escola se propõe a desenvolver a educação das massas, fornecendo-lhes uma compreensão dos seus interesses de classe e das questões vitais e urgentes que surgem desse contexto de luta. A vida escolar e a vida em geral são concebidas como elementos integrados em um processo de transformação social, onde a escola desempenha um papel crucial ao conscientizar o povo sobre seu papel na construção de uma nova ordem social,

argumenta-se a necessidade de superar uma pedagogia centrada no mero discurso e na transmissão passiva de conteúdos, defendendo, em vez disso, uma pedagogia da ação (Pistrak, 2011).

Em consonância com os preceitos marxistas sobre educação, o MST preconiza um modelo educacional que transcende a mera instrução intelectual, abrangendo também todas as dimensões do ser, vislumbrando assim um desenvolvimento pleno do sujeito. As práticas do Movimento Sem Terra:

Educam para a participação social, aumentando no trabalhador o seu grau de consciência e transformando-o num cidadão-militante em defesa dos interesses das causas revolucionárias maiores, tendo em vista o que realmente importa para o MST: a construção e reconstrução permanente de relações sociais mais justas e dignificadoras da nossa humanidade (Bezerra Neto, 1999, p. 87).

Diante do exposto, observa-se que o MST busca desafiar os paradigmas da escola capitalista ao propor uma educação que integra de forma orgânica o trabalho produtivo, o ensino formal e a prática de atividades físicas. Tal abordagem visa não apenas a formação de habilidades técnicas, mas sobretudo a construção de uma consciência crítica e emancipatória nos indivíduos. Dessa forma, busca-se efetivar uma formação integral que transcenda os limites impostos pelo sistema capitalista vigente, almejando a verdadeira emancipação dos sujeitos envolvidos em sua luta.

Entendemos que os acampamentos são territórios potenciais para a materialização de uma nova forma escolar, que aponte para a superação da escola capitalista. A auto-organização dos educandos, a organização coletiva dos educadores, a gestão democrática, os processos avaliativos, os temas geradores, os ciclos de formação, os conteúdos socialmente úteis e a relação da escola com a prática social são indícios da escola que queremos, porém precisam ser compreendidos com profundidade a fim de avançarmos na construção da escola socialista (Carta..., 2008, p. 2).

Nesse sentido, a pedagogia proposta pelo MST busca promover uma educação onilateral, conforme apresentado no “*Caderno de Educação nº 8*” produzido pelo MST em 1996, o termo “onilateral” é oriundo de Marx (2013), um conceito que abrange a formação humana em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, psicológica, física, objetiva e subjetiva. A promoção de uma educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana é um dos princípios filosóficos da educação no MST:

Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. O que poderíamos dizer usando uma expressão mais curta: educação onilateral. A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma

educação onilateral se opõem a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado da dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez, só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos Morais, ou só os políticos. O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar; e também a pessoa fica um poço de incoerência, ou seja, como trabalhador ou trabalhadora é de um jeito, como um militante de outro (MST, 1996, p. 8).

Este princípio, inspirado em diversos escritos de Karl Marx, visa ser a base fundante para a humanização e emancipação, buscando assim a formação integral dos indivíduos. Esse modelo educativo, que congrega tempo de estudo e trabalho produtivo, constitui um dos pilares fundamentais que sustentam a proposta educacional do MST, conforme evidenciado no *Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST*, que embasa tal proposta:

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma esse caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui: a formação técnico profissional; a formação do caráter ou moral (valores comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa (MST, 1996, p. 8).

Em sua visão pedagógica holística, o MST não apenas objetiva capacitar os membros do movimento para enfrentar os desafios cotidianos da luta pela terra, mas também almeja instrumentá-los como agentes da transformação social, com vistas à construção de uma ordem social orientada pelos princípios socialistas. A centralidade atribuída à educação na perspectiva do MST reflete-se em seu comprometimento com a formação integral dos sujeitos, os quais são preparados não apenas para uma compreensão crítica do mundo ao seu redor, mas também para uma atuação participativa e consciente na sociedade.

Nesse contexto, observa-se que a proposta educativa do MST se contrapõe ao modelo tradicional de ensino – da escola capitalista que não atende as necessidades da classe trabalhadora, conforme mencionado anteriormente – enfatizando a necessidade premente de uma educação que transcenda as fronteiras disciplinares e privilegie todas as dimensões da experiência humana. Ao posicionar-se de forma antagônica ao paradigma educacional dominante, o MST reafirma a importância de uma prática pedagógica que não apenas transmita conhecimento, mas também promova a reflexão crítica, o engajamento político e a ação transformadora da sociedade.

Assim, a proposta educativa do MST busca desenvolver indivíduos capacitados para a luta contra o capitalismo, nesse contexto, compreende-se que uma escola inovadora, que aspire

à formação deste “novo ser humano” (MST, 1996), necessita de uma base teórica revolucionária que a sustente. Em um mundo marcado pela luta de classes, o MST aposta na educação como ferramenta para a transformação social. Em sua busca pela formação abrangente do indivíduo e pela emancipação dos sujeitos, o MST se vale das elaborações teóricas de Marx e do pensamento socialista soviético⁶ para fundamentar sua proposta educacional.

Cabe ressaltar que o pensamento soviético que influenciou os princípios pedagógicos e filosóficos de educação do MST (MST, 1996), representado por nomes como Pistrak, Krupskaya e Shulgin, desenvolveu-se principalmente a partir da década de 1920, no contexto do pós-Revolução Russa de 1917, e exerceu influência ao longo das décadas subsequentes. Esse período foi marcado por um esforço significativo para estruturar um sistema educacional que expressasse os ideais do socialismo emergente, promovendo a formação de cidadãos com consciência crítica e compromisso com a construção de uma nova ordem social. As experiências pedagógicas desenvolvidas nesse contexto visavam integrar o trabalho coletivo e produtivo à educação, propondo uma formação integral do ser humano, tanto no campo intelectual quanto moral.

O auge desse pensamento pedagógico ocorreu entre as décadas de 1920 e 1930, cujas influências se estenderam por diferentes contextos e movimentos de educação socialista em várias partes do mundo. No Brasil, o MST incorporou aspectos fundamentais dessas concepções pedagógicas em sua proposta de educação popular, evidentes em diversas publicações, das quais destacam-se: o *Boletim da Educação nº 04 de 1994: Escola, Trabalho e Cooperação*; o *Boletim da Educação nº 05 de 1995: O Trabalho e a Coletividade na Educação*; o *Caderno da Educação nº 08 de 1996: Princípios da Educação no MST*; e o *Boletim da Educação nº 08 de 2001: Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

A pedagogia do MST reflete os princípios soviéticos de integração entre trabalho, educação e prática social, articulando essas ideias à luta pela Reforma Agrária Popular e à formação de sujeitos políticos comprometidos com a transformação social. Os educadores do MST defendem que:

Nossa ousadia em romper com o desenho do latifúndio na terra deve se expressar da mesma forma na ousadia em romper com o tradicional desenho da escola proposta pelo capitalismo. Para tanto, devemos organizar a escola – currículo, tempos educativos e ações culturais coerentes com a perspectiva da formação humana (Manifesto..., 2006, p. 143).

⁶ Os pedagogos socialistas (Pistrak; Krupskaya, Shulgin) aparecem de forma recorrente em diversos materiais produzidos pelo MST, especialmente aqueles voltados para a educação e a formação de militantes, como os boletins e cadernos de educação. Esses pedagogos atuaram principalmente nas primeiras décadas do regime soviético, em um período de intensa experimentação educacional. O foco era moldar uma nova sociedade por meio de uma educação que integrasse o aprendizado teórico e prático, com base nos princípios do trabalho coletivo, da disciplina social e da formação de uma nova consciência de classe.

É imprescindível ressaltar, porém que, na elaboração de sua proposta educativa, o MST congregou várias posturas pedagógicas ao longo do tempo, integrando as ideias de Paulo Freire, com influências marxistas como Makarenko, além de incorporar propostas nacionalistas como as de José Martí (Bezerra Neto, 1999, p. 40).

No Caderno de Educação n. 09, intitulado *Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental*, o MST esclarece que, embora não tenha desenvolvido uma pedagogia totalmente inédita, ao buscar promover uma educação alinhada com os princípios do Movimento, os integrantes do MST acabaram por conceber uma abordagem singular na maneira de lidar com as correntes pedagógicas já existentes:

Isso não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terras acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se “filiar” a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, em um momento ou outro (MST, 1999).

O MST prioriza a integração dessas teorias com a realidade concreta da luta dos trabalhadores. De acordo com Bezerra Neto (1999), na elaboração de sua proposta educativa o Movimento se inspira, entre outros exemplos, nas experiências de Makarenko durante sua experiência na colônia Gorki no período pós-Revolução russa. Além disso, busca incorporar as propostas nacionalistas de José Martí, promovidas em Cuba, visando assegurar a soberania de sua nação. Quanto a Che Guevara, suas vivências revolucionárias são utilizadas como estímulo para a luta e para o desenvolvimento da consciência do cidadão-militante.

Ao mesclar todas essas propostas educativas, o MST almeja construir um novo paradigma educacional em suas áreas, promovendo uma educação que não apenas selecione cuidadosamente os conteúdos, mas também desenvolva métodos direcionados à consolidação da hegemonia de um projeto político da classe trabalhadora. Essa abordagem visa a edificação do poder popular e a formação de militantes engajados nas organizações dos trabalhadores. A partir desse entendimento,

[...] o movimento reivindica a construção de uma escola que se preocupe com a formação do cidadão-militante ou com a formação do homem omnilateral. Uma escola, portanto, que contribua com os destinos da história da humanidade onde se educa partindo da realidade; uma escola onde o professor e aluno sejam companheiros e trabalhem juntos aprendendo e ensinando; uma escola que se organize criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentive fortaleça os

valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor a causa do povo. Uma escola que tenha como objetivo um novo homem uma nova mulher, para uma nova sociedade em um novo mundo (Bezerra Neto, 1999, p. 78).

Na busca pela formação deste novo ser humano, o “cidadão-militante”, o MST recorre a Marx (2013), o qual defende que uma educação omnilateral deve ser capaz de promover o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, pois dessa forma desenvolve-se uma educação integral que privilegia todas as dimensões humanas. Marx (2013) sustentava a tese de que a educação se torna mais eficaz quando integra harmoniosamente períodos dedicados ao estudo e à atividade laboral.

Marx (2013), exemplifica essa perspectiva com a experiência de Robert Owen⁷, um socialista utópico que implementou em suas fábricas o conceito de combinar o trabalho manual produtivo com o ensino e a prática de ginástica, ao mesmo tempo em que reduziu a jornada de trabalho para possibilitar a frequência dos trabalhadores à escola. Como resultado, seus empregados demonstraram maior motivação no trabalho e os acidentes de trabalho diminuíram significativamente. Entretanto, conforme Marx (2013), tais práticas enfrentaram resistência por parte dos industriais, que o marginalizaram do cenário comercial, acarretando sua falência.

Embora a experiência conduzida por Robert Owen tenha sido interrompida, fica evidente que a alternância entre trabalho e estudos pode gerar muitos resultados positivos. Este importante conceito, extraído da obra de Marx e revisitado por Pistrak (2011), especialmente ao elaborar os conceitos de trabalho como princípio educativo e auto-organização dos educandos, manifesta-se na concepção educacional do Movimento Sem Terra e aparece nos *Cadernos de Educação*, produzidos pelo Movimento.

Ademais, a articulação entre educação e luta pela terra, associada aos princípios de justiça social e aos valores humanistas e socialistas, ressaltam na abordagem politicamente engajada do movimento, que instrumentaliza a educação como um meio estratégico para a consecução da transformação social. As escolas nos acampamentos e assentamentos têm a função de promover a conscientização do trabalhador sobre sua condição de explorado, incentivando-o a agir para eliminar esse processo de exploração.

Essa abordagem encontra embasamento teórico nas análises de Marx (2013) e Engels (2010), os quais, ao examinarem os efeitos da Revolução Industrial, evidenciaram a

⁷ Karl Marx mencionou Owen em suas obras como um exemplo de um socialista utópico. Robert Owen foi um reformador social e industrial britânico, nascido em 1771 e falecido em 1858. Ele é considerado um dos precursores do cooperativismo e do socialismo utópico. Owen é conhecido por suas reformas na fábrica de New Lanark, na Escócia, onde melhorou as condições de trabalho e vida dos operários, introduzindo escolas, habitações melhores e controle sobre o consumo de álcool.

intensificação da exploração dos trabalhadores devido à introdução da tecnologia na produção. No cenário contemporâneo rural, mesmo em um contexto histórico distinto, observa-se que a mecanização da agricultura também perpetua essa intensificação da exploração e o consequente êxodo dos trabalhadores do campo.

Conforme observa Marx (2013), durante o período da Revolução Industrial, muitos acreditavam que a mecanização da produção poderia resultar na redução da jornada de trabalho. No entanto, o que se constatou foi precisamente o oposto: uma intensificação da exploração dos trabalhadores nesse período histórico, pois a introdução de tecnologia desencadeou uma maior extração e exploração do trabalho.

Em seus escritos sobre “A Maquinaria e a Grande Indústria”, presente no *Livro I* de *O Capital*, Marx (2013) ressalta que a introdução da maquinaria resultou na eliminação da divisão sexual do trabalho dentro das fábricas, à medida que passou a empregar mão de obra feminina e infantil. Isso se deu pelo fato de que, com o surgimento das máquinas, a força física já não era mais uma exigência primordial para operar os sistemas fabris.

Durante esse período histórico, o modelo tradicional de educação das crianças e jovens, baseado na aprendizagem sob a tutela dos mestres de ofício, caracterizado por um processo gradual de formação que preparava a criança para se tornar um mestre em sua profissão, foi suplantado pelo avanço da maquinaria. Com a introdução das máquinas, não se exigia dos trabalhadores um amplo conhecimento intelectual. Na indústria, as crianças eram submetidas a longas jornadas de trabalho sem qualquer oportunidade de adquirir aprendizagem significativa.

Ao analisar a legislação industrial de sua época, Marx (2013) destaca que a preparação das crianças e dos jovens para as atividades fabris não demandava qualquer forma de instrução científica. Como resultado, os jovens eram privados de uma formação humanizadora e da oportunidade de adquirir habilidades profissionais, o que contribuía para seu embrutecimento, uma vez que o trabalho não era humanizador e não lhes era dada a oportunidade de aprender uma profissão.

Engels (2010) relata que durante esse período, os registros das inspeções fabris documentavam condições de trabalho tão degradantes para os operários, de modo que constrangia a própria burguesia. Isso resultou na necessidade de promulgar leis que regulamentassem questões relacionadas à saúde, direitos trabalhistas e à exploração do trabalho infantil. Apesar de representarem um progresso modesto, essas leis eram frequentemente contraditórias e susceptíveis de serem transgredidas pelos próprios membros da burguesia.

Entretanto, ao impor regulamentações sobre o trabalho infantil, a legislação fabril carregava, conforme observado por Marx (2013), o que ele descreve como os “germes da educação do futuro”. Esta concepção sugere que, embora tenham surgido dentro do contexto

do capitalismo, esses regulamentos possuíam potencial para, se devidamente explorados pela classe trabalhadora, gerar consequências positivas para o futuro da humanidade. Nas palavras de Marx (2013):

[...] brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 678-679).

Marx (2013) conceitua a integração entre trabalho e instrução como os “germes para a educação do futuro”, uma vez que, se a classe trabalhadora defender esse tipo de educação, que engloba todas as dimensões humanas, ela poderá ter acesso a uma formação muito mais progressista do que a proporcionada aos filhos da burguesia.

O autor argumenta que é plenamente viável implementar esse modelo educativo mesmo dentro do contexto do capitalismo, haja vista sua existência nas sociedades modernas, e ressalta seus benefícios para a classe trabalhadora, pois a instrumentaliza para a ação. Contudo, ele ressalta que essa educação só poderá ser plenamente aproveitada em uma sociedade sem classes, na qual os meios de produção não são de propriedade privada.

Marx (2013) salienta que o capitalismo gerou as armas que podem contribuir para sua própria destruição. Portanto, ele defende a necessidade de reivindicarmos, ainda no interior do sistema capitalista, uma educação que seja tanto produtiva quanto intelectual e que inclua atividades físicas, permitindo assim a formação integral do indivíduo. Uma educação que alie trabalho produtivo com todo o conhecimento científico, filosófico, teórico, político, artístico, estético e todo conhecimento que envolve o trabalho produtivo e a produção da existência humana. Segundo ele, a classe trabalhadora precisa se formar para compreender o processo produtivo, pois essa educação oferecerá as ferramentas necessárias para se fazer a revolução.

Apesar da obra de Marx não ter se dedicado diretamente à educação, ela ofereceu os fundamentos de um modelo socialista de educação que influenciaram outros movimentos e teóricos ao longo da história. Os pedagogos soviéticos, como Pistrak, Makarenko e Krupskaja, por exemplo, revisitaram e desenvolveram esses fundamentos em suas abordagens educacionais durante o período da União Soviética (Boleiz Júnior, 2008). Mais tarde, essas ideias também inspiraram a proposta educativa do Movimento Sem Terra, conforme pode ser observado no “*Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST*” (1996), que busca uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social, em consonância com os princípios socialistas.

O MST tem desenvolvido práticas pedagógicas em suas áreas de atuação e debates educacionais fundamentados na perspectiva e nos preceitos socialistas. Através da pesquisa bibliográfica, encontramos nos fascículos da “Coleção Cadernos da Escola Itinerante do MST” (MST, 2008, 2009, 2010) referências ao educador russo Pistrak como um dos teóricos utilizados para fundamentar a sua proposta educativa. O Movimento se baseia nos princípios da pedagogia soviética e resgata a experiência da Escola Única do Trabalho de Pistrak (2011), a qual propõe uma organização escolar alinhada à compreensão da realidade e dos objetivos sociopolíticos do movimento.

Conforme Soldá (2018), a proposta pedagógica dos Complexos de Estudo nas escolas de assentamento e acampamento inspira-se na experiência russa e é pautada pela gestão coletiva, promovida por meio da auto-organização dos estudantes e do trabalho como princípio educativo. Essa abordagem tem como eixo central o trabalho enquanto categoria educativa, a auto-organização dos educandos e a reorganização dos tempos escolares, sempre vinculada à relação entre o ser humano e a realidade que o envolve, com base no método do materialismo histórico-dialético. O Caderno de “Educação nº 8. *Princípios da educação no MST*” (1996), aborda o conceito de “auto-organização dos estudantes”, esclarecendo que:

A expressão estamos emprestando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior da gestão da escola (MST, 1996, p. 19-20).

Com base nos escritos de Pistrak (2011), evidencia-se a importância de estabelecer e ampliar espaços onde os educandos possam exercer a coordenação de ações coletivas de maneira autônoma, discutindo problemáticas e propondo soluções. Um exemplo dessa abordagem é a experiência da Escola Comuna de Pistrak (2009), na qual a organização e a gestão escolar são realizadas pelos próprios estudantes, que ocupam diferentes funções nas comissões e assembleias, tornando-se todos participantes ativos do processo educativo.

Durante o período da Revolução Russa o pedagogo e militante socialista Pistrak teve como desafio contribuir na reconstrução da escola para ser um lugar de formação do povo, com uma atuação mais ativa e crítica e não como um espaço apenas das elites. Sua pedagogia era centrada na ideia do coletivo e vinculada a um movimento mais amplo de transformação social. Pistrak viveu durante um período de grandes revoluções, participou de um amplo processo de transformação social que tinha como pressupostos a reconstrução da sociedade e consequentemente da educação, suas ideias foram influenciadas pelos escritos de Marx, Engels, Krupskaja, Lênin, entre outros.

A pedagogia socialista de Pistrak (2011) propunha a transformação da sociedade pela via da educação, através da formação política e da consciência crítica, proporcionando a emancipação dos sujeitos. Neste sentido, seu pensamento pedagógico aproxima-se aos princípios de educação do Movimento Sem Terra. Os Cadernos da Escola Itinerante evidenciam que a vinculação da escola com a prática social e a auto-organização dos educandos constituem dois princípios fundamentais extraídos da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak (2011). Para o MST esses princípios orientaram o processo pedagógico na construção da escola socialista, promovendo, gradualmente, uma ruptura com os ideais da escola capitalista.

Para tal, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) experimenta unir os estudos dos pedagogos russos Pistrak e Shulgin, realizados no período da Revolução Russa, com as práticas de educação e de escola que são desenvolvidas nos acampamentos e assentamento Sem Terra, aliada a pedagogia freiriana – Temas Geradores – e aos Ciclos de Formação Humana, ampliando-se em concepções principalmente, que evidenciem caminhos para a construção de uma forma escolar que promova a auto-organização dos estudantes, desenvolvendo diferentes formas de autogestão (Soldá, 2018, p. 48-49).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Itinerante resulta diretamente da luta dos trabalhadores, que ao conquistarem a terra, garantem também o direito à educação e à escola pública nos assentamentos e acampamentos. Esse projeto assume um vínculo orgânico com a luta dos trabalhadores e compromete-se com a formação de sujeitos militantes. O PPP das Escolas Itinerantes é fortemente influenciado pelos pensamentos de Pistrak e Paulo Freire, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio profissionalizante. Em geral, a Escola Itinerante está vinculada a uma escola base, que a representa perante a Secretaria Estadual de Educação e serve como referência para questões burocráticas.

A Escola Base, responsável institucionalmente pela documentação escolar dos educandos em situação de acampamento, deve estar localizada num assentamento, numa escola do campo e de âmbito estadual, pois o território da escola itinerante é estadual. Deve ter uma posição política e pedagógica do MST e um Regimento que contemple as necessidades da comunidade acampada (Manifesto..., 2006, p. 142).

A Escola Itinerante tem como finalidade a apropriação e a socialização do conhecimento pelos estudantes; a produção de novas relações que apontem para a superação da escola capitalista; o pensar e o fazer da formação humana na perspectiva da formação da classe trabalhadora que busca a transformação social e a garantia de um conjunto de direitos que vão para além da escola (MST, 2008a).

As escolas itinerantes se caracterizam pelo seu forte vínculo com a luta pela Reforma Agrária. A escola nos acampamentos é uma ferramenta de luta, fator mobilizador das famílias para participar da ocupação, para permanecer nos acampamentos e no campo pedagógico, ela é sementeira da escola que estamos construindo. De certa maneira, a escola itinerante é uma antecipação da escola do assentamento, nos seus aspectos organizativos, políticos e pedagógicos (Manifesto..., 2006, p. 140).

Os profissionais que atuam nestas escolas são normalmente integrantes do próprio movimento e compartilham da mesma luta, dos mesmos ideais políticos, sendo possível assim a construção de um projeto educativo que visa a transformação social. O MST segue alguns critérios para a seleção dos professores, tais como: ter formação para o magistério, ser militante, ser acampado, gostar de ser educador e ter um bom relacionamento com crianças e adolescentes (MST, 2008a).

De acordo com Pistrak (2011), a construção da escola deve ser um processo coletivo, envolvendo educadores, educandos e sua comunidade. Esses sujeitos precisam ser incentivados e preparados para dominar as teorias pedagógicas que possibilitam uma reflexão crítica sobre a prática, permitindo a construção e reconstrução contínua de práticas e métodos educacionais, em vez de atuarem como simples executores de manuais padronizados. O MST enfatiza que é imprescindível que cada educador se torne um militante social ativo, uma vez que, sem essa condição, torna-se inviável a atuação dentro deste modelo de escola.

A escola do MST, no esforço de promover um processo de formação humana integral, adota como fundamento a articulação de diversas matrizes pedagógicas: a Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da Organização Coletiva, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia do Trabalho e da Produção, a Pedagogia da Cultura e a Pedagogia da História. Juntas, e em constante movimento, essas matrizes formam os sujeitos dentro de uma perspectiva histórica, ao resgatar o passado, analisar criticamente o presente e projetar o futuro (MST, 2008a).

Para o MST, a escola é uma ferramenta vital na luta pela transformação social e pela emancipação dos sujeitos, e essa perspectiva é respaldada por teóricos como Pistrak (2011) e Marx (2013), que destacam o papel humanizador e formativo do trabalho. Assim, ao vincular o trabalho escolar a atividades socialmente úteis e alinhadas com os princípios ideológicos do movimento, o MST busca não apenas transmitir conhecimento, mas também forjar cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para a construção de uma nova sociedade.

De acordo com Marx (2013), o trabalho é o que humaniza o ser humano, à medida que os trabalhos são aprimorados, os homens também o são. Com base nesse pressuposto, o trabalho social escolar deve consistir-se na melhoria constante da economia rural e das condições de vida do trabalhador do campo. O trabalho deve ser feito com a colaboração da escola

objetivando contribuir para a compreensão da aliança entre o campo e a cidade, a fim de compreender os problemas contemporâneos.

Segundo Pistrak (2011), o trabalho na escola deve estar vinculado a atividades práticas socialmente úteis, pois, caso contrário, perderia sua essência fundamental, seu aspecto social, e se reduziria a uma mera instrução técnica e procedimental. Nesse sentido, o autor advoga contra a mera transmissão de métodos científicos nas escolas destinadas à educação social, argumentando que tal abordagem comprometeria a base ideológica do trabalho educacional.

Atualmente, as escolas do MST adotam diversas modalidades de trabalho, alinhadas à realidade das crianças do movimento. Entre elas, destaca-se o trabalho agroecológico e sustentável, que integra teoria e prática, promovendo uma educação contextualizada e relevante para o contexto social e produtivo dos assentamentos.

Pistrak (2011) argumenta, que a vida escolar deve estar articulada com a vida social mais ampla, inserindo-se em um processo de transformação social no qual a escola desempenha o papel de conscientizar o povo sobre sua função na construção de uma nova sociedade. Para ele, é fundamental romper com uma pedagogia centrada no discurso e na mera transmissão de conteúdos – a chamada “pedagogia da palavra” –, e avançar para a construção de uma “pedagogia da ação”, voltada para a prática e o engajamento ativo dos educandos.

A Escola do Trabalho, concebida por Pistrak (2011), é a escola da classe trabalhadora, entendida como sujeito social da revolução e portadora de demandas educacionais específicas, inerentes a esse desafio histórico. De modo similar, a escola do Movimento Sem Terra também se orienta pela educação da classe trabalhadora, compartilhando com o pensamento de Pistrak princípios fundamentais, sobretudo no que tange à importância da compreensão do mundo do trabalho e dos demais aspectos relacionados à formação crítica e emancipatória por meio da educação.

A auto-organização dos educandos, na concepção de Pistrak, refere-se à participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares. Trata-se de uma necessidade que envolve a ocupação séria das crianças, responsabilizadas de forma consciente e compreendida por suas atividades, abrangendo diversas manifestações em todos os âmbitos da vida escolar. Para o MST (2009), essa concepção de auto-organização contrapõe-se à lógica da escola burguesa, que se apresenta como democrática, mas na realidade se estrutura de maneira profundamente autoritária.

Nesta perspectiva pedagógica, a escola deve estar imersa nas contradições sociais, de modo que sua construção não pode se dar de forma isolada da vida, da política, da sociedade e

da cultura em geral. Assim, torna-se inviável dissociá-la da categoria trabalho, uma vez que este é intrínseco à existência humana.

A proposta pedagógica do MST representa uma abordagem educacional, que enfatiza a importância do trabalho como elemento central na formação dos educandos e na constituição de novos sujeitos. Segundo informações contidas no Dossiê MST – Escola, organizado pelo próprio Movimento em 2005, essa proposta pedagógica é influenciada por diversas fontes teóricas, incluindo os complexos de estudo dos pedagogos soviéticos.

Segundo Sapelli (2013), no que tange as bases teóricas que alicerçam a proposta de Escolas Itinerantes, podemos destacar também as influências do pensamento de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao trabalho com os temas geradores e na elaboração da proposta dos complexos de estudo. Esses princípios orientaram o processo pedagógico na construção da escola socialista, rompendo aos poucos com os princípios da escola capitalista.

Na base teórica da pedagogia do MST, é possível observar também as influências de outros pedagogos socialistas, como Shulgin (2022) e Krupskaya (2017), particularmente no que diz respeito aos temas relacionados ao vínculo da escola com a vida, a realidade como local de experimento dos saberes escolares, o trabalho como princípio educativo e o trabalho socialmente necessário.

Freitas (2011), esclarece que na elaboração dos complexos de estudos, os professores do movimento se reúnem para estabelecer interconexões entre as disciplinas e sua vinculação com a realidade vivenciada pelos educandos. A partir desses pontos convergentes emergem os complexos, que constituem uma forma de integração da disciplina com a experiência concreta do aluno. Para Pistrak (2011), o sistema do complexo tem como finalidade possibilitar que a criança aprenda a analisar a realidade concreta por meio do método dialético, processo que se efetiva à medida que ela compreende, na prática, o significado de seu próprio trabalho. Essa dimensão da realidade deve ser incorporada ao currículo, pois o MST sustenta que é por meio da materialidade da vida que se efetiva a integração dos conhecimentos gerados pela ciência

4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST

A constituição da proposta educativa do MST foi marcada pela mobilização de diferentes referências teóricas e pedagógicas. Conforme destaca Rebeca Tarlau (2023), nas décadas de 1980 e 1990 sobressaem as contribuições de Paulo Freire, cuja perspectiva pedagógica ofereceu importantes fundamentos metodológicos para o trabalho educativo com crianças e adultos. Destacam-se, nesse contexto, princípios como a utilização de temas geradores, a problematização da realidade, a valorização da pesquisa como prática pedagógica e a articulação entre os conteúdos escolares e o contexto social vivido pelos educandos (Tarlau, 2023).

A influência do pensamento freireano contribuiu para que os militantes se compreendessem como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na transformação da sociedade. Ao defender uma pedagogia baseada na problematização da realidade e na participação ativa dos educandos, Freire apoia a ideia de que:

A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira tarefa desta educação é a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. [...] Assim, quanto mais assumem uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais se aprofundam na tomada de consciência da realidade e se reconhecem como sujeitos capazes de transformá-la (Freire, 1987, p. 97-98).

O pensamento freireano sempre esteve presente nos processos formativos do Movimento, contudo paralelamente à incorporação dessas contribuições, passaram a surgir entre os militantes reflexões acerca da necessidade de ampliar as referências teóricas que orientavam a organização das escolas vinculadas ao Movimento. Nesse processo, iniciou-se a busca por outras experiências e formulações educacionais que pudessem dialogar com a construção de um projeto educativo próprio. Conforme relato de Salete Campigoto, registrado por Tarlau (2023, p. 98):

nós buscávamos uma nova proposta educacional para nossas escolas e nos perguntávamos onde, no mundo, alguém tinha tentado criar um sistema escolar para a sociedade socialista. Uma resposta a essa pergunta estava na União Soviética.

No interior das discussões políticas travadas por militantes de movimentos sociais no Brasil, a Revolução Bolchevique era frequentemente tomada como referência para refletir sobre os caminhos da luta social e política no país. Entretanto, a aproximação do MST com ideias

provenientes da experiência soviética, associadas à pedagogia socialista desenvolvida após a Revolução, não ocorreu como uma simples importação ou aplicação mecânica de uma teoria estrangeira (Tarlau, 2023). Ao contrário, essas referências passaram a ser incorporadas porque apresentavam afinidades com práticas educativas e organizativas que já vinham sendo desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos do Movimento.

Nesse sentido, os militantes reconheceram, nas formulações teóricas elaboradas pelos pensadores soviéticos no contexto posterior à Revolução Bolchevique de 1917, especialmente entre os anos revolucionários e o início da década de 1930, elementos que contribuíam para sistematizar e aprofundar experiências concretas já vividas no cotidiano da luta pela terra. A escolha desse período justifica-se por corresponder ao momento de maior efervescência das experiências pedagógicas vinculadas ao projeto socialista soviético, marcado pela elaboração de propostas educacionais orientadas pela formação omnilateral, pela centralidade do trabalho como princípio educativo e pela articulação entre escola, coletividade e transformação social (Freitas, 2009; Pistrak, 2009; Shulgin, 2013).

Com a consolidação do stalinismo a partir da década de 1930, parte dessas experiências sofreu reconfigurações e restrições institucionais, alterando significativamente os rumos da pedagogia revolucionária soviética (Manacorda, 2010). Assim, a pedagogia do MST se construiu a partir de um processo dialético entre teoria e prática: de um lado, as experiências históricas do socialismo e da pedagogia soviética ofereceram instrumentos conceituais; de outro, essas ideias foram reinterpretadas e adaptadas às condições concretas da realidade brasileira e às práticas educativas desenvolvidas nos territórios da Reforma Agrária.

Esse movimento evidencia que a proposta pedagógica do MST resulta de uma apropriação crítica de diferentes tradições pedagógicas, articuladas às necessidades formativas da luta social no campo. A pesquisadora e militante do MST, Roseli Caldart (2004) explica que a pedagogia do Movimento nasce da própria experiência da luta pela terra:

A pedagogia do Movimento Sem Terra não foi elaborada primeiro como teoria para depois ser aplicada na prática. Ela foi sendo produzida no processo da própria luta, nas formas de organização coletiva, nas experiências educativas realizadas nos acampamentos e assentamentos, nas necessidades concretas de formação dos sujeitos Sem Terra. Trata-se de uma pedagogia que se constrói na relação entre prática social, reflexão crítica e projeto de transformação da sociedade (Caldart, 2004, p. 19).

Na interpretação de determinados analistas, a articulação entre referências inspiradas no pensamento de Paulo Freire e concepções pedagógicas oriundas da tradição educacional soviética poderia revelar tensões teóricas, sobretudo em razão das diferentes ênfases atribuídas

aos processos educativos. Enquanto o pensamento freiriano costuma ser associado a práticas centradas no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos (Freire, 1987), a pedagogia soviética enfatiza dimensões como organização coletiva, planejamento, trabalho como princípio educativo e direção consciente do processo formativo (Pistrak, 2011; Krupskaya, 2017). Contudo, no interior do MST, tais perspectivas não foram compreendidas como excludentes ou incompatíveis. Ao contrário, o Movimento apropriou-se dessas matrizes de maneira relacional, buscando construir uma síntese pedagógica própria, orientada pelas necessidades concretas da luta pela terra e pela formação humana dos sujeitos Sem Terra (Caldart, 2004; Dalmagro; Bahniuk; Camini, 2017). Como argumenta Caldart (2004), a pedagogia do Movimento constitui-se precisamente pela articulação de diferentes matrizes formativas, produzidas no confronto entre teoria, experiência histórica e prática social.

Nesse sentido, o MST buscou articular uma pedagogia que, ao mesmo tempo, valoriza a participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento e reconhece a importância da organização coletiva e do planejamento para a formação política e social dos trabalhadores do campo. Miguel Arroyo (2014) destaca que os movimentos sociais constituem importantes espaços de produção de conhecimentos e práticas pedagógicas, uma vez que os coletivos populares se reconhecem como sujeitos portadores de saberes, valores e culturas. O autor enfatiza que o campo da pedagogia tem muito a aprender com os movimentos sociais, pois trata-se de sujeitos pedagógicos produzindo outras pedagogias (Arroyo, 2014).

Para Caldart (2004, p. 19), “trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os Sem Terra enraizando-os em uma coletividade forte e colocando-os em movimento na luta pela sua própria humanidade”. Nesse processo formativo, os sujeitos Sem Terra são educados por meio de sua inserção em uma coletividade organizada, na qual a participação na luta social contribui para a construção de sua consciência, identidade e humanidade.

Em vez de construir uma pedagogia para o MST, o objetivo era construir algo do MST, conduzido pelo próprio Movimento. [...] O MST se inspirou em pedagogias socialistas, particularmente o trabalho de Moisey Pistrak e Anton Makarenko. A partir dessas obras, os militantes começaram a teorizar sobre o valor pedagógico do trabalho manual e da participação dos alunos na gestão de escolas públicas. Algumas dessas práticas já eram aplicadas nos acampamentos, como, por exemplo, o envolvimento de todos os membros da comunidade em tarefas e a formação de pequenos coletivos para tomar decisões (Tarlau, 2023, p. 128-129).

A proposta educacional construída pelo MST não surgiu de forma pronta e acabada, mas foi sendo elaborada gradualmente a partir das experiências vividas no interior da própria luta

social. Desde os anos 1980, período marcado pela intensificação das ocupações de terra e pela organização dos primeiros acampamentos, o Movimento passou a desenvolver práticas educativas vinculadas ao cotidiano das famílias Sem Terra. Nesse processo, a educação foi compreendida como parte constitutiva da formação política e cultural dos sujeitos envolvidos na luta, articulando-se às dimensões organizativas, produtivas e simbólicas da vida coletiva.

Entre as práticas que passaram a integrar as atividades formativas do Movimento, destaca-se a incorporação das chamadas místicas, que começaram a ganhar espaço nas experiências educativas do MST ainda na década de 1980. As místicas constituem momentos coletivos de expressão cultural e política, nos quais se utilizam diferentes linguagens artísticas – como música, dança, teatro, poesia, artes visuais e vídeos – para representar, reinterpretar e problematizar a história das lutas populares (Tarlau, 2023). Esses momentos cumprem um papel pedagógico fundamental, pois permitem que os participantes reflitam sobre as lutas sociais do passado e do presente, fortalecendo o sentimento de pertencimento coletivo e a consciência política (MST, 1996).

No contexto educativo, a mística contribui para que crianças, jovens e adultos se apropriem da memória histórica das lutas sociais e reconheçam sua inserção em um processo mais amplo de transformação social. Ao evocar canções produzidas na cultura popular dos assentamentos ou recitar poemas que tematizam experiências de resistência e movimentos socialistas, os educandos entram em contato com narrativas que valorizam a solidariedade, a coletividade e a luta por justiça social. Peloso (1994, p. 5) define a mística como:

[...] a paixão que anima a militância. Ela aparece de maneira mais decisiva nos momentos de desânimo, de derrota e de crise. É o alimento que revigora o povo quando o poder de opressão faz pensar que os esforços para transformar a situação são inúteis e impotentes. A mística é então essa motivação profunda que faz a pessoa “sacudir a poeira e dar a volta por cima”. E fazendo das tripas coração, ela “levanta o astral e retoma o caminho” [...] a mística é o otimismo e a gana que nascem da nossa indignação contra as injustiças e da possibilidade real de construir, desde já, uma nova sociedade.

Desse modo, essas práticas culturais tornam-se instrumentos de formação política, permitindo que os participantes compreendam as conexões entre a trajetória do MST e as experiências históricas de outros movimentos sociais. A construção da proposta educacional do MST resulta, portanto, da articulação entre diferentes referências teóricas e práticas. De um lado, destaca-se a influência da pedagogia crítica latino-americana, especialmente as contribuições da Pedagogia do oprimido, que enfatiza o papel da educação na conscientização e na transformação da realidade social. De outro, o Movimento dialoga com as pedagogias

socialistas, que defendem a formação integral do ser humano e a centralidade do trabalho, da coletividade e da organização social no processo educativo. A essas influências somam-se as próprias práticas educativas construídas no cotidiano da luta pela terra, que foram sendo sistematizadas a partir das experiências vividas nos acampamentos e assentamentos.

A convergência dessas três matrizes: a Pedagogia do oprimido, as pedagogias socialistas e as práticas orgânicas desenvolvidas no interior do próprio Movimento, contribuiu para a formulação de uma proposta educacional mais ampla, comprometida com a realidade do campo e com o projeto político do MST. Essa elaboração coletiva deu origem a uma concepção de educação que busca responder às necessidades concretas das populações camponesas, articulando formação escolar, consciência política, valorização da cultura popular e participação ativa nos processos de transformação social.

4.1 Princípios educacionais do MST

Em meados da década de 1990, o MST já havia acumulado importantes experiências educativas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos organizados pelo Movimento. Essas experiências, construídas coletivamente a partir das necessidades concretas das famílias Sem Terra, levaram à elaboração de uma proposta educacional própria, articulada ao projeto político e social do movimento. Nesse contexto, em 1996, o coletivo nacional de educação do MST publicou a oitava edição do *Caderno de Educação*, documento que sistematiza os fundamentos teóricos e práticos da educação defendida pelo Movimento. Esse material representa um marco na consolidação da chamada *Pedagogia do MST*, pois organiza e explicita as bases filosóficas e pedagógicas que orientam as práticas educativas desenvolvidas nas comunidades ligadas ao Movimento.

A Pedagogia do MST surge, portanto, como resultado de um processo histórico de reflexão sobre a prática educativa construída no interior da luta pela terra. Mais do que um conjunto de orientações didáticas, trata-se de uma concepção de educação vinculada às condições concretas de vida no campo e comprometida com a formação humana integral dos sujeitos que participam da luta social. Os *Cadernos de Educação* desempenharam um papel central nesse processo, pois funcionaram como instrumentos de formação política e pedagógica para educadores e educadoras que atuavam nas escolas situadas em acampamentos e assentamentos. Além disso, esses materiais também ofereceram subsídios pedagógicos que passaram a compor o cotidiano das práticas escolares, contribuindo para a construção de currículos que dialogassem com a realidade e com os valores defendidos pelo Movimento.

Posteriormente, outros documentos produzidos pelo MST aprofundaram e atualizaram essa sistematização. Entre eles, destaca-se o Caderno de Educação nº 13, publicado em 2005, que retoma e amplia as reflexões sobre a proposta educativa do Movimento. A partir da análise desses documentos, especialmente os Cadernos de Educação nº 8 (1996) e nº 13 (2005), é possível identificar que a proposta pedagógica do MST se organiza em torno de cinco princípios filosóficos e treze princípios pedagógicos.

Esses princípios constituem a base orientadora das práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento e expressam uma compreensão de educação profundamente articulada à luta social, à construção de sujeitos coletivos e ao projeto histórico de transformação da sociedade. Ao longo deste capítulo, esses princípios serão examinados de forma mais detalhada, buscando compreender como se articulam à concepção de formação humana e ao projeto político-pedagógico defendido pelo MST.

Embora o *Caderno de Educação n.º 13* (2005) seja reconhecido pelo próprio MST como uma retomada e atualização das formulações anteriormente sistematizadas no *Caderno de Educação n.º 8: Princípios da Educação no MST* (1996), optou-se, nesta pesquisa, por privilegiar analiticamente o *Caderno n.º 8* como principal documento de referência para a compreensão dos fundamentos filosóficos e político-pedagógicos da proposta educativa do Movimento. Tal escolha justifica-se pelo fato de que o documento de 1996 constitui a primeira elaboração sistemática dos princípios educativos do MST, apresentando de forma mais explícita e fundante categorias que permanecem estruturantes ao longo da trajetória educacional do Movimento, como trabalho, organicidade, formação humana, coletividade, luta social e relação entre educação e transformação social.

Embora o Caderno 13, produzido em 2005, apresente atualizações e reorganizações decorrentes das transformações históricas vivenciadas pelo MST, especialmente no contexto de ampliação das políticas públicas durante os primeiros anos do governo Lula, não se identificam rupturas substantivas em relação aos fundamentos anteriormente formulados. Antes, observa-se um movimento de aprofundamento, sistematização e ampliação das discussões já presentes no Caderno 8, agora articuladas aos novos desafios impostos pela expansão das experiências educativas do Movimento, pela relação mais intensa com o Estado e pela consolidação da Educação do Campo como campo político-pedagógico. Assim, a centralidade atribuída ao Caderno 8 decorre de sua condição de documento fundante, sem desconsiderar as contribuições posteriores do Caderno 13 para atualização e reafirmação desses princípios.

O *Caderno de Educação n.º 13* (2005), embora preserve os fundamentos político-pedagógicos formulados no *Caderno de Educação n.º 8: Princípios da Educação no MST*

(1996), aprofunda e amplia determinadas categorias à luz das transformações vivenciadas pelo Movimento ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000. Enquanto o Caderno 8 possui caráter mais fundante, sistematizando os princípios filosóficos e pedagógicos gerais da educação no MST, como trabalho, organicidade, coletividade, formação humana e vínculo entre educação e luta social, o Caderno 13 apresenta maior densidade na explicitação da chamada *Pedagogia do Movimento*, enfatizando a educação como processo formativo produzido no conjunto das práticas sociais do MST. O documento aprofunda a compreensão da formação humana como processo que extrapola os limites da escola, destacando a centralidade da luta, da organização coletiva, da cultura, da memória, da mística, do trabalho e da auto-organização como dimensões educativas constitutivas da experiência Sem Terra. Além disso, produzido em um contexto de expansão das experiências escolares, fortalecimento do Pronera e maior interlocução com universidades e políticas públicas de Educação do Campo, o Caderno 13 incorpora reflexões decorrentes do acúmulo histórico do Movimento, buscando sistematizar experiências e enfrentar os desafios colocados pela ampliação institucional da proposta educativa. Contudo, mais do que ruptura ou revisão crítica do Caderno 8, observa-se um movimento de aprofundamento teórico e atualização contextual de princípios já anteriormente formulados, reafirmando a centralidade da educação na construção do projeto político do MST.

4.1.1 Princípios filosóficos

Os princípios filosóficos constituem a base política e ética que orienta a proposta educativa desenvolvida pelo MST, uma vez que expressam as concepções mais amplas que fundamentam sua compreensão de educação, sociedade e formação humana. Esses princípios estabelecem as referências que orientam a organização das práticas pedagógicas, bem como os objetivos formativos vinculados ao projeto social defendido pelo Movimento. Nessa perspectiva, os fundamentos filosóficos não se restringem a formulações abstratas, mas configuram diretrizes que orientam a ação educativa em consonância com determinados valores e finalidades sociais.

De acordo com o MST (1996, p. 4), “os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação”. Tal definição evidencia que esses princípios estão diretamente relacionados à compreensão da educação como parte constitutiva de um processo mais amplo de transformação social. Nesse sentido, a proposta educativa do Movimento

articula-se a valores como o trabalho coletivo, a cooperação e a solidariedade, bem como à defesa de princípios humanistas e socialistas que orientam a formação dos sujeitos.

A educação no MST é compreendida como um processo permanente de formação humana, vinculado às práticas sociais e às experiências coletivas vivenciadas nos territórios da luta pela terra, contribuindo para a constituição de sujeitos históricos inseridos em processos de organização e transformação da realidade social. Tais princípios expressam a busca por formas pedagógicas coerentes com o projeto histórico do Movimento, nas quais gestão democrática, auto-organização, vínculo com o trabalho e investigação crítica da realidade assumem papel estruturante.

4.1.1.1 Educação para a transformação social

O primeiro princípio filosófico afirma a educação como prática intrinsecamente vinculada à transformação social. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um processo de produção de consciência crítica e histórica, capaz de favorecer a leitura das contradições presentes na realidade social. Como afirma Freire (1987, p. 35), “quanto mais os homens se tornam capazes de perceber a realidade como contraditória, tanto mais se inserem criticamente nela”. Tal perspectiva rompe com concepções que reduzem a educação à transmissão de conteúdo ou à adaptação dos sujeitos às condições existentes. Ao contrário, reconhece a formação como processo de produção de consciência histórica, capaz de permitir a compreensão crítica das contradições sociais e a intervenção sobre elas. A perspectiva que fundamenta e orienta o caráter da educação no MST se constitui como:

um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

Essa concepção fundamenta-se na compreensão de que a educação participa das disputas de classe e que seus processos organizativos podem contribuir tanto para a reprodução quanto para a superação das relações sociais dominantes. Ao assumir seu caráter de classe, a proposta educativa orienta-se pela formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade social de forma crítica, compreender suas determinações estruturais e participar de processos coletivos de transformação.

O MST defende, nesse contexto, uma educação de classe, massiva, orgânica, voltada para a ação, aberta para o novo (MST, 1996). Nessa perspectiva, o conceito de *educação de classe* compreende a educação como dimensão constitutiva da luta de classes, orientada ao

fortalecimento do poder popular e à formação de sujeitos comprometidos com a transformação social: “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 1996, p. 6). Ou seja, essa concepção educativa rompe com a ideia de neutralidade pedagógica, assumindo explicitamente o compromisso com os interesses da classe trabalhadora e com a construção de uma hegemonia política voltada à transformação da realidade social.

A *educação massiva* (MST, 1996) afirma o direito universal à educação e ao acesso ao conhecimento como condição essencial para a emancipação da classe trabalhadora: “Defendemos como fundamental o direito de todos à educação, em suas diversas formas, com especial ênfase para a escolarização” (MST, 1996, p. 6). Nessa perspectiva, a escolarização e os processos educativos devem alcançar todos os sujeitos do campo, garantindo a ampliação das oportunidades formativas e o fortalecimento da consciência coletiva.

Além de garantir o acesso universal à educação, a proposta formativa do MST estabelece uma *educação vinculada organicamente ao Movimento*. Desse modo, a educação não é compreendida apenas como instrumento de apoio à organização social, mas como dimensão constitutiva das lutas e dos processos de formação política desenvolvidos nos acampamentos e assentamentos. Nesse sentido, as práticas educativas estão diretamente articuladas às necessidades formativas e aos processos organizativos vinculados à luta pela terra e pela reforma agrária: “Acreditamos que é a educação do Movimento que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades...” (MST, 1996, p. 6). Tal compreensão indica que escolas, cursos e demais experiências educativas devem dialogar permanentemente com a realidade vivida pelos sujeitos Sem Terra.

Outro aspecto central dessa concepção educativa refere-se ao conceito de *educação aberta para o mundo*. O MST não se fecha em sua realidade imediata, mas busca ampliar horizontes culturais, a formação proposta busca promover o diálogo com diferentes conhecimentos, culturas e experiências humanas, de modo a favorecer uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social:

É também característica essencial da nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”. Algumas pessoas chamam esse processo de aumento da “densidade cultural”, que é outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso “lote” [...] Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas... (MST, 1996, p. 6-7).

Nesse sentido, o processo educativo busca formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações sociais e de estabelecer conexões entre a realidade local e as dinâmicas mais amplas da sociedade.

A *centralidade da ação* expressa a compreensão de que o conhecimento não se realiza plenamente na reflexão abstrata, mas na articulação entre análise crítica e prática social transformadora. A formação deve, portanto, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de intervenção consciente e organizada na realidade: Segundo o MST (1996), a educação deve contribuir para o desenvolvimento da chamada consciência organizativa, entendida como a capacidade dos sujeitos de avançar da crítica à realidade para a ação coletiva e organizada de intervenção concreta na vida social.

4.1.1.2 Educação para o trabalho e a cooperação

O princípio da educação para o trabalho e a cooperação sustenta o trabalho como dimensão constitutiva da formação humana e elemento fundamental na organização da vida social (MST, 1996). Nessa perspectiva, o trabalho não é reduzido à atividade produtiva orientada à geração de renda ou à inserção no mercado, mas compreendido como mediação fundamental entre seres humanos e natureza, por meio da qual se produzem as condições materiais de existência e se constituem relações sociais historicamente situadas. Tal compreensão dialoga com a tradição marxista, para a qual o trabalho ocupa centralidade no processo de humanização, uma vez que, ao transformar a natureza, os sujeitos transformam simultaneamente a si próprios (Marx; Engels, 2007; Marx, 2013). No campo educacional, essa perspectiva sustenta a defesa do trabalho como princípio educativo, entendido como dimensão formativa capaz de articular conhecimento, cooperação, responsabilidade coletiva e participação consciente na vida social (Pistrak, 2011; Saviani, 2007; Caldart, 2004). Assim, o trabalho assume papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e práticas implicados no processo de constituição dos sujeitos.

A valorização do trabalho como princípio educativo implica reconhecer o potencial formativo das experiências produtivas vividas coletivamente. No contexto das comunidades do campo, essas experiências estão frequentemente associadas às atividades agrícolas, à organização do trabalho coletivo e às formas de cooperação desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos.

Nesse sentido, a participação em práticas produtivas e organizativas possibilita a aprendizagem de conhecimentos relacionados à produção, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento de valores vinculados à solidariedade, à responsabilidade coletiva e à

participação social. Ao abordar a relação entre educação e trabalho, o MST destaca que os processos educativos devem estar articulados aos desafios históricos vividos pelas populações do campo. De acordo com o Movimento:

O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade (MST, 1996, p. 7).

Dessa forma, a educação é compreendida como parte de um processo social mais amplo, no qual os conhecimentos escolares se relacionam com as experiências concretas de vida e trabalho das comunidades. A ênfase na cooperação também expressa a busca pela construção de formas de sociabilidade que se diferenciem das relações marcadas pelo individualismo e pela competição. Ao incentivar práticas coletivas de organização do trabalho e da vida social, a proposta educativa do MST procura fomentar valores e experiências que reforcem a colaboração, a participação e a corresponsabilidade entre os sujeitos. Nesse contexto, os processos educativos buscam promover a compreensão crítica das formas de exploração e alienação historicamente associadas ao trabalho, ao mesmo tempo em que incentivam a construção de práticas sociais baseadas na cooperação e na solidariedade.

Desse modo, o princípio da educação para o trabalho e a cooperação orienta práticas pedagógicas que articulam estudo, trabalho e organização coletiva, reconhecendo essas dimensões como componentes fundamentais da formação humana. Ao relacionar os processos educativos às experiências concretas de produção e de organização social no campo, a proposta do MST busca integrar o conhecimento escolar às práticas sociais desenvolvidas pelas comunidades, contribuindo para a construção de processos formativos vinculados à realidade histórica dos sujeitos envolvidos.

4.1.1.3 Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana

Este princípio é fundamentado na concepção de formação integral, ou seja, a educação é compreendida como um processo que envolve diferentes dimensões da existência humana, superando abordagens que restringem o desenvolvimento dos sujeitos à aquisição de conhecimentos estritamente cognitivos. Assim, o processo formativo passa a considerar, de maneira articulada, aspectos intelectuais, físicos, culturais, políticos e éticos que participam da constituição dos indivíduos em sociedade.

Essa concepção se apoia na compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre diversas experiências formativas, as quais não podem ser tratadas de forma fragmentada. Nesse sentido, a proposta educativa do MST busca promover práticas pedagógicas que integrem diferentes dimensões da vida social, reconhecendo que a formação dos sujeitos envolve tanto o acesso ao conhecimento sistematizado quanto a participação em experiências culturais, sociais e políticas. O Movimento defende:

[...] que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer (MST, 1996, p. 8).

A noção de onilateralidade, presente nessa formulação, expressa a ideia de que a formação humana deve contemplar o desenvolvimento múltiplo e articulado das capacidades e potencialidades dos sujeitos. Tal perspectiva fundamenta-se na tradição marxista, particularmente na crítica à formação unilateral produzida pela divisão social capitalista do trabalho, que tende a fragmentar as capacidades humanas e restringir o desenvolvimento dos indivíduos a funções específicas (Marx; Engels, 2007).

Conforme argumenta Manacorda (2010), a formação onilateral refere-se ao desenvolvimento integral do ser humano, articulando dimensões intelectuais, físicas, culturais, técnicas e sociais. Dessa forma, a educação não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas envolve um conjunto de experiências que contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da corporeidade, da reflexão crítica e da participação social. Ao reconhecer que os sujeitos se constituem em diferentes planos de experiência, a proposta pedagógica busca integrar atividades variadas que favoreçam o desenvolvimento amplo e articulado das capacidades humanas, superando formas fragmentadas de educação centradas exclusivamente na instrução formal (Pistrak, 2011; Mészáros, 2008; Caldart, 2004).

Nesse contexto, as práticas educativas procuram articular conhecimento, cultura, trabalho, convivência coletiva e participação social, criando condições para que os educandos possam compreender de forma mais ampla as dinâmicas sociais nas quais estão inseridos. Tal abordagem indica a preocupação em promover processos formativos que considerem a complexidade da experiência humana, evitando a fragmentação entre diferentes dimensões do desenvolvimento. De acordo com os documentos que embasam a proposta pedagógica do MST:

A palavra onilateral [sic.] vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano”, para chamar a atenção de uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas

esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar (MST, 1996, p. 8).

A formação omnilateral, dimensão central da Pedagogia Socialista se opõe à formação unilateral imposta pela sociedade capitalista. Trata-se de uma concepção de formação humana integral, que articula trabalho, conhecimento científico, cultura, política e organização coletiva. Nas experiências escolares do MST, essa perspectiva se materializa na busca por superar a fragmentação do currículo e por integrar diferentes dimensões da vida social ao processo educativo. Segundo Bahniuk (2015), a formação omnilateral é tensionada pelas condições concretas do capitalismo contemporâneo, mas permanece como horizonte formativo que orienta a proposta pedagógica do MST.

Ao enfatizar a formação integral, esse princípio evidencia também a importância de processos educativos que contribuam para a constituição de sujeitos capazes de compreender sua inserção histórica e social. Nessa perspectiva, a educação é concebida como espaço de desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, possibilitando aos sujeitos participar de forma consciente e ativa das diversas esferas da vida social.

Ao enfatizar a formação integral, esse princípio evidencia também a importância de processos educativos que contribuam para a constituição de sujeitos capazes de compreender sua inserção histórica e social. Nessa perspectiva, a educação é concebida como espaço de desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, possibilitando aos sujeitos participar de forma consciente e ativa das diversas esferas da vida social. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de formação omnilateral defendida pela tradição marxista, comprometida com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e com a superação de formas fragmentadas de educação (Manacorda, 2010; Mészáros, 2008). No campo educacional, essa concepção aproxima-se da defesa de uma educação voltada à formação crítica dos sujeitos, capaz de ampliar a consciência sobre as determinações históricas e sociais da realidade, favorecendo processos de participação, organização coletiva e transformação social (Freire, 1987; Pistrak, 2011; Caldart, 2004).

Tal compreensão dialoga com a perspectiva de formação omnilateral defendida pela tradição marxista, comprometida com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e com a superação de formas fragmentadas de educação (Manacorda, 2010; Mészáros, 2008). No campo educacional, essa concepção aproxima-se da defesa de uma educação voltada à formação crítica dos sujeitos, capaz de ampliar a consciência sobre as determinações históricas e sociais da realidade, favorecendo processos de participação, organização coletiva e transformação social (Freire, 1987; Pistrak, 2011; Caldart, 2004).

4.1.1.4 Educação com e para valores humanistas e socialistas

Nesse princípio, a educação é compreendida como um espaço de construção e fortalecimento de valores que orientam as relações sociais e pedagógicas, tendo como referências a dignidade humana, a justiça social, a igualdade e a solidariedade. Esses valores constituem elementos estruturantes da proposta educativa do Movimento, orientando práticas formativas que buscam promover relações sociais baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na responsabilidade coletiva.

A incorporação desses valores no processo educativo está associada à crítica às formas de sociabilidade predominantes na sociedade contemporânea, frequentemente marcadas pela centralidade do lucro e pela valorização do individualismo. Nesse sentido, o MST destaca a necessidade de que os processos formativos contribuam para questionar tais referências e possibilitem a construção de outras perspectivas éticas:

Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos, nossas educandas novos valores; pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem social (MST, 1996, p. 9).

Ao enfatizar valores humanistas e socialistas, a proposta educativa busca promover uma compreensão crítica das desigualdades sociais e das formas de organização da vida coletiva. Nesse horizonte, a educação é concebida como um espaço em que se tornam possíveis processos de reflexão e construção de novas formas de convivência social, orientadas por princípios de igualdade, cooperação e solidariedade. Tais valores não são tratados apenas como conteúdos discursivos, mas como referências que orientam a organização das práticas educativas e das relações estabelecidas nos diferentes espaços formativos.

A formação ética, nesse contexto, não se limita à transmissão de normas ou princípios abstratos, mas envolve experiências concretas de participação, convivência e organização coletiva. Tal compreensão aproxima-se das formulações da pedagogia socialista, para a qual os valores éticos são construídos no interior das práticas sociais e das relações coletivas, e não apenas por meio de prescrições formais (Pistrak, 2011; Makarenko, 1985). Por meio dessas experiências, os sujeitos têm a possibilidade de vivenciar práticas sociais que expressam os valores defendidos no projeto educativo, contribuindo para sua incorporação no cotidiano das relações sociais. Dessa forma, a educação com e para valores humanistas e socialistas é concebida como um processo que articula reflexão, experiência e participação coletiva,

buscando contribuir para a construção de formas de convivência social baseadas no respeito à dignidade humana, na solidariedade e na responsabilidade compartilhada (Freire, 1987; Caldart, 2004; Mészáros, 2008).

4.1.1.5 Educação como processo permanente de formação e transformação humana

Esse princípio parte da compreensão de que a formação não se limita ao período de escolarização formal, mas se estende ao longo de toda a vida, manifestando-se em diferentes espaços e experiências sociais. Dessa forma, a educação é entendida como um processo contínuo, que acompanha a trajetória dos sujeitos e se desenvolve nas múltiplas relações que estabelecem no cotidiano social.

Nessa perspectiva, os processos formativos não se restringem ao ambiente escolar, mas incluem também as experiências organizativas, as práticas coletivas e as formas de participação social que compõem a vida nas comunidades. O MST destaca que a educação está vinculada à capacidade humana de aprender, transformar-se e transformar a realidade, reconhecendo a formação como um movimento permanente de construção e reconstrução de saberes, valores e práticas:

Em primeiro lugar queremos destacar como princípio fundamental a nossa profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação. Ou seja, as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte (MST, 1996, p.9).

Ao reconhecer a formação como um processo contínuo e inacabado, esse princípio rompe com concepções que compreendem a educação como uma etapa delimitada da vida humana. O MST afirma que o desenvolvimento humano se realiza de maneira contínua, acompanhando as transformações individuais e coletivas que se processam ao longo da história. Dessa forma, passa a ser compreendida como um processo dinâmico e permanente, que envolve a constante reelaboração de conhecimentos, experiências e práticas sociais, contribuindo para a formação integral dos sujeitos em sua relação com a vida coletiva.

Nesse contexto, a aprendizagem é compreendida como parte constitutiva das experiências sociais e da participação dos sujeitos na vida coletiva. A formação humana não se restringe às práticas educativas sistematizadas, mas produz-se também nas vivências cotidianas que envolvem trabalho, convivência, organização social e participação política. Tal compreensão ancora-se em perspectivas que reconhecem a educação como processo histórico

e socialmente construído, no qual os sujeitos aprendem por meio de sua inserção concreta no mundo e das experiências coletivamente vividas (Freire, 1987; Thompson, 1981; Arroyo, 2014). Ao enfatizar seu caráter permanente, esse princípio reafirma a indissociabilidade entre educação e vida social, compreendendo a formação como movimento contínuo de desenvolvimento humano, produção de consciência e transformação das formas de participação na realidade social (Mészáros, 2008; Pistrak, 2011; Caldart, 2004).

4.1.2 Princípios pedagógicos

Enquanto os princípios filosóficos delineiam a base ontológica, política e ética do projeto educativo, os princípios pedagógicos dizem respeito à sua materialização nas práticas formativas concretas. Eles orientam a organização do trabalho educativo, a relação entre sujeitos, conhecimentos e processos formativos, constituindo referências para a construção de experiências pedagógicas coerentes com o horizonte histórico defendido pelo MST. Esses princípios expressam a busca por uma pedagogia que articule formação crítica, participação coletiva e compromisso social, organizando a educação como prática intencional de transformação.

Desse modo, os princípios pedagógicos “[...] se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação” (MST, 1996, p. 4), orientando a organização do trabalho formativo, a relação entre teoria e prática, o papel fundamental da realidade concreta como ponto de partida para a produção do conhecimento e a construção coletiva dos processos educativos.

4.1.2.1 *Relação entre prática e teoria*

A unidade entre prática e teoria constitui um eixo estruturante do trabalho pedagógico. O conhecimento é compreendido como resultado da interação dialética entre ação e reflexão, sendo produzido a partir da análise crítica das experiências concretas. Essa perspectiva supera a fragmentação que separa o fazer do pensar, reconhecendo que a prática social fornece elementos para a elaboração teórica, enquanto a teoria orienta intervenções conscientes sobre a realidade. O MST defende que:

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria (MST, 1996, p. 11).

No contexto educativo, isso implica organizar processos formativos que partam da experiência vivida pelos sujeitos e retornem a ela de forma transformadora. A formação voltada à transformação social exige a articulação entre conhecimento teórico e prática social. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 13) afirma que “a prática social constitui o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo”, indicando que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos e retornar a ela como prática transformadora. A aprendizagem, assim, não se limita à assimilação de conteúdos, mas envolve interpretação crítica e intervenção prática.

4.1.2.2 Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação

Este princípio se expressa no reconhecimento da necessidade de articular práticas de ensino sistematizado com experiências formativas voltadas à capacitação técnica, organizativa e social. Tal perspectiva compreende que a educação não se restringe à transmissão de conteúdos escolares, mas envolve também a construção de saberes vinculados à vida coletiva, ao trabalho e à participação social nos territórios de luta.

Nesse sentido, o MST distingue, ainda que de forma complementar, dois processos formativos: o ensino e a capacitação. “No ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela” (MST, 1996, p. 12). Ao diferenciar ensino e capacitação, o MST assinala que, enquanto no ensino o momento do conhecimento tende a anteceder a ação, nos processos formativos vinculados à prática social a ação pode constituir o ponto de partida para a produção do conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se da noção de práxis, entendida por Sánchez Vázquez (1977) como uma atividade teórico-prática por meio da qual os sujeitos transformam a realidade e a si mesmos. Tal perspectiva dialoga também com Freire (1987), para quem a ação educativa não pode dissociar reflexão e ação, pois é na articulação entre ambas que os sujeitos ampliam sua capacidade de compreender criticamente o mundo e intervir sobre ele. Dessa forma, a articulação entre ensino e capacitação evidencia uma concepção de educação comprometida com a integração entre teoria e prática, conhecimento científico e experiência social, contribuindo para a formação integral dos sujeitos do campo (Pistrak, 2011; Caldart, 2004). A pluralidade metodológica adotada pelo MST permite contemplar diferentes formas de aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre estudo, trabalho, organização coletiva e participação política, dimensões indissociáveis dos processos formativos construídos no interior da luta social (Mészáros, 2008; Saviani, 2007).

4.1.2.3 A realidade como base da produção do conhecimento

O ponto de partida do processo educativo, na perspectiva defendida pelo MST, é a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos. Esse princípio orienta a construção do conhecimento a partir da análise das condições históricas, sociais e materiais que constituem o contexto em que os educandos estão inseridos, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e socialmente significativa. Nesse sentido, a realidade não é concebida apenas como objeto de estudo, mas como referência permanente para a problematização, interpretação e compreensão crítica do mundo.

De acordo com os princípios educativos do MST (1996), a produção do conhecimento constitui uma dimensão muito importante do processo formativo. Assim, a prática pedagógica deve assegurar condições para que os educandos participem ativamente da construção do conhecimento, tomando como referência a análise da realidade. Entretanto, a noção de realidade adotada pelo Movimento não se limita ao contexto imediato vivido pelos sujeitos, mas abrange a compreensão mais ampla das relações sociais que estruturam a sociedade. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido no processo educativo deve contribuir para ampliar a compreensão do mundo em sua totalidade, possibilitando aos sujeitos desenvolver uma leitura crítica das dinâmicas sociais.

Para Bahniuk (2015), a atualidade é elemento constitutivo da pedagogia socialista, pois conecta o processo educativo à luta de classes e à transformação social. A dimensão da atualidade diz respeito à vinculação entre educação escolar e os desafios históricos do tempo presente. Nas experiências do MST, a escola é chamada a dialogar com as lutas sociais em curso, com as contradições do capitalismo contemporâneo e com os conflitos vividos pelos sujeitos do campo. Essa dimensão rompe com uma concepção abstrata e descontextualizada do ensino, reafirmando a necessidade de uma educação situada historicamente.

Essa concepção apresenta importantes aproximações com as formulações da pedagogia soviética, particularmente com o pensamento de Krupskaya (2017), que defendia a necessidade de uma escola profundamente vinculada à vida social e às necessidades coletivas. Para a autora, a instituição escolar não deveria estar isolada da sociedade, mas articulada às demandas do povo e às atividades sociais, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender a realidade em que vivem e participar ativamente da construção de uma nova organização social.

De forma semelhante, Pistrak (2000) argumenta que a escola não pode ser organizada de maneira dissociada da vida social que a circunda. Segundo o autor, a instituição escolar deve surgir das necessidades reais da coletividade e participar ativamente de sua transformação.

Nessa perspectiva, o ensino não deve restringir-se à transmissão de conhecimentos abstratos, mas estar articulado à prática social, ao trabalho coletivo e à participação ativa dos estudantes na vida comunitária, possibilitando a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social e intervir nela de maneira consciente e organizada.

Essa orientação busca evitar a produção de conhecimentos abstratos e descontextualizados da experiência social concreta, fortalecendo a capacidade dos educandos de interpretar criticamente a realidade e de construir saberes orientados à sua transformação. Desse modo, o processo educativo assume uma dimensão formativa voltada não apenas à aquisição de conteúdos escolares, mas também ao desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender as contradições sociais e atuar de forma consciente na construção de novas possibilidades históricas.

4.1.2.4 Conteúdos formativos socialmente úteis

Diferentemente das pedagogias que relativizam ou secundarizam o saber sistematizado, as experiências do MST reafirmam a importância do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Bahniuk (2015) enfatiza que o desafio consiste em articular esse conhecimento à realidade concreta dos educandos, sem relegar sua complexidade teórica, evitando tanto o enciclopedismo quanto o espontaneísmo pedagógico.

A seleção e a organização dos conteúdos educativos, são orientadas por critérios que consideram sua relevância social, histórica e formativa. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar não é concebido como um conjunto neutro de informações a ser transmitido aos educandos, mas como um elemento que deve dialogar com as necessidades concretas dos sujeitos e com as demandas coletivas presentes nos territórios em que estão inseridos. Desse modo, o processo de definição dos conteúdos parte do reconhecimento de que nem todos os conhecimentos possuem o mesmo potencial formativo ou utilidade social, sendo necessário selecionar aqueles que contribuam efetivamente para a formação crítica e para a vida coletiva:

Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos São instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto a capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente (MST, 1996, p. 14).

Essa concepção se contrapõe às perspectivas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, nas quais o domínio teórico de determinados conhecimentos é tomado como principal indicador de uma formação escolar bem-sucedida. Para o MST (1996),

os conteúdos não constituem o núcleo central do processo educativo, mas devem ser compreendidos como instrumentos que contribuem para a realização de objetivos formativos mais amplos, tanto no campo do ensino sistematizado quanto nos processos de capacitação organizativa e social. Nesse sentido, embora os conteúdos não ocupem uma posição absoluta no processo pedagógico, sua escolha exige rigor e intencionalidade, uma vez que devem estar articulados aos projetos educativos e políticos que orientam a formação dos sujeitos.

Dessa forma, a organização curricular proposta pelo Movimento busca evitar a reprodução acrítica de conteúdos descontextualizados da realidade social dos educandos, priorizando conhecimentos capazes de dialogar com os desafios vivenciados pelas comunidades do campo. Tal perspectiva aproxima-se da crítica formulada por Freire (1987) à educação bancária, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos dissociados da experiência concreta dos sujeitos, e da defesa de práticas educativas comprometidas com a problematização da realidade vivida.

No mesmo sentido, a proposta educativa do MST compreende os conteúdos escolares como instrumentos formativos vinculados às necessidades sociais, ao trabalho, à organização coletiva e às práticas concretas da vida no campo (MST, 1996; Caldart, 2004). Ao assumir os conteúdos como mediações no processo formativo, a proposta curricular reforça a dimensão política da educação e sua contribuição para a formação de sujeitos críticos, historicamente conscientes e comprometidos com a transformação da realidade social (Saviani, 2007; Arroyo, 2014).

4.1.2.5 Educação para o trabalho e pelo trabalho

O trabalho é incorporado como elemento pedagógico, assumindo uma função formadora no processo educativo. Esse princípio reconhece as experiências produtivas como espaços de aprendizagem, capazes de desenvolver competências técnicas, sociais e éticas, além de ampliar a compreensão do processo formativo ao valorizar o trabalho como dimensão constitutiva da vida social. Na proposta educativa do MST o trabalho ocupa lugar central:

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências. Para nós, vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos (MST, 1996, p. 16).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas busca promover a reflexão crítica sobre o trabalho, suas condições históricas e

suas implicações sociais. O trabalho é concebido também como método pedagógico, capaz de articular teoria e prática no processo formativo. Ao integrar atividades produtivas, organizativas e coletivas ao cotidiano educativo, criam-se condições para que os educandos compreendam as relações sociais que estruturam a produção da vida material e desenvolvam uma leitura crítica da realidade. Como destaca Caldart (2004), a pedagogia do Movimento se constrói a partir das experiências concretas da luta social e das práticas coletivas, nas quais o trabalho desempenha papel central na formação dos sujeitos.

Assim, o trabalho aparece como princípio educativo fundamental, não reduzido à preparação para o mercado ou à lógica produtivista característica das relações capitalistas. Ao contrário, ele é compreendido como mediação ontológica da formação humana e como elemento articulador entre escola, realidade e luta social. Nessa direção, Saviani (2013, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Essa compreensão dialoga com a tradição da pedagogia socialista, especialmente com as formulações de Pistrak (2009), para quem a escola deve estar organicamente vinculada ao trabalho e à vida social, possibilitando aos estudantes compreenderem os processos de produção e as relações sociais que os constituem. Integrado criticamente ao processo educativo, o trabalho torna-se, assim, um meio privilegiado de formação humana.

Essa concepção também encontra fundamento na análise de Marx (2013), que compreende o trabalho como processo por meio do qual o ser humano estabelece uma relação ativa com a natureza e produz as condições materiais de sua existência, ao mesmo tempo em que produz a si próprio. Desse modo, o trabalho constitui categoria central para compreender a formação humana e sua inserção nas relações sociais.

No campo educacional, essa perspectiva foi retomada por diferentes correntes pedagógicas que defendem a articulação entre trabalho, conhecimento e formação integral. No contexto brasileiro, a pedagogia histórico-crítica enfatiza o trabalho como mediação fundamental do processo educativo, ao passo que as formulações pedagógicas do MST incorporam essa concepção ao articulá-la às experiências de luta social e à produção da vida material. Assim, ao ser integrado criticamente ao processo pedagógico, o trabalho deixa de ser entendido apenas como preparação para o mercado e passa a constituir um elemento estruturante da formação humana, possibilitando a articulação entre conhecimento, prática social e consciência crítica.

4.1.2.6 Vínculo entre processos educativos e políticos

A educação é entendida como prática política, inserida em relações sociais e disputas históricas. Esse princípio reconhece que processos formativos contribuem para a construção de consciência social e participação coletiva. A formação pedagógica, nesse sentido, não se restringe ao desenvolvimento individual, mas visa fortalecer a atuação social e política dos sujeitos. O MST ressalta que:

Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais então do que conversar sobre questões políticas (MST, 1996, p. 17).

Lênin (1981) argumentava que a educação não pode ser compreendida como uma esfera neutra ou separada da vida social e política. Segundo ele, a escola encontra-se inserida nas disputas de classe e nos projetos de sociedade, sendo ilusória a ideia de uma educação apolítica. Nas sociedades burguesas, embora essa relação nem sempre seja explicitada, o sistema educativo mantém estreita vinculação com as estruturas políticas e com os interesses dominantes, contribuindo para a formação das massas de acordo com esses interesses.

A partir dessa perspectiva, a educação passa a ser compreendida como um campo de disputas ideológicas e políticas, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade. Longe de constituir um espaço neutro, a escola participa da reprodução ou da transformação das relações sociais existentes. Nesse sentido, reconhecer o caráter político da educação significa admitir que os processos educativos estão vinculados às condições históricas em que se realizam e às forças sociais que disputam a direção da sociedade. Como observa Freire (1997), não há prática educativa neutra, pois toda ação pedagógica implica escolhas, valores e finalidades que se relacionam com determinados projetos sociais.

Essa compreensão também orienta reflexões no campo da pedagogia crítica, que enfatiza a necessidade de uma educação comprometida com a análise aprofundada da realidade social e com a formação de sujeitos capazes de intervir nela. Nessa direção, a prática educativa deve favorecer a análise das contradições presentes na organização social, possibilitando que educadores e educandos compreendam as relações de poder que atravessam a vida cotidiana e os processos de produção do conhecimento. Assim, ao reconhecer a dimensão política da educação, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas voltadas à emancipação humana e à transformação das estruturas sociais que produzem desigualdades.

4.1.2.7 Vínculo entre processos educativos e econômicos

A formação educativa considera as dimensões materiais da vida social, reconhecendo a relação entre educação e organização econômica. Esse princípio busca promover a compreensão crítica dos processos produtivos, de distribuição e consumo, ampliando a leitura das condições sociais que estruturam a vida coletiva.

Se a educação tem a ver com a formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações, que na sociedade, são a base desta formação/transformação. Vincular organicamente a educação com a economia quer dizer concretamente o seguinte: aproximar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos (MST, 1989, p. 18).

Essa perspectiva encontra respaldo na tradição do pensamento crítico que compreende o trabalho e a produção da vida material como elementos fundamentais para a compreensão da sociedade. Como assinala Marx (2013), é no processo de produção da existência que os seres humanos estabelecem relações sociais determinadas, que condicionam também suas formas de consciência. Dessa forma, compreender os mecanismos de produção, circulação e consumo de bens torna-se um elemento essencial para a análise das estruturas sociais e das desigualdades que delas decorrem.

No campo educacional, essa compreensão tem sido retomada por autores que defendem a necessidade de articular educação e prática social. Para Saviani (2013), o processo educativo deve partir da realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, de modo que o conhecimento escolar possa contribuir para a compreensão crítica dessa realidade e para sua transformação. Nessa perspectiva, o vínculo entre educação e economia não se reduz ao preparo para o mercado de trabalho, mas busca possibilitar que os educandos compreendam os fundamentos sociais da produção e as relações que organizam a vida coletiva.

Assim, ao estabelecer relações entre processos educativos e processos econômicos, a proposta pedagógica do MST procura ampliar o horizonte formativo dos sujeitos, articulando conhecimento escolar, trabalho e vida social. Tal compreensão dialoga com a tradição marxista, para a qual os processos de formação humana estão profundamente relacionados às condições materiais de existência e às formas historicamente construídas de organização do trabalho e da vida social (Marx; Engels, 2007). Nessa perspectiva, a articulação entre educação, trabalho e realidade concreta contribui para a formação de uma consciência crítica acerca das determinações históricas que conformam a vida social, bem como das possibilidades de sua transformação (Freire, 1987; Mészáros, 2008). Ao vincular conhecimento escolar às

experiências concretas dos sujeitos do campo, a proposta educativa do MST reafirma a educação como parte integrante dos processos históricos de construção de novas formas de organização da sociedade (Pistrak, 2011; Caldart, 2004).

4.1.2.8 Vínculo entre educação e cultura

De acordo com o MST (1996), a cultura envolve o conjunto de produções simbólicas e práticas construídas por pessoas e grupos sociais para expressar seus modos de vida, suas interpretações da realidade e seus projetos de futuro, sendo também a base que possibilita a comunicação entre os sujeitos e a própria realização dos processos educativos.

Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. [...] O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgatar da chamada cultura popular, mas principalmente ao produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte (MST, 1996, p. 20).

O entendimento apresentado pelo MST evidencia que os espaços educativos vinculados a si não se limitam à transmissão de conhecimentos formais, mas se constituem como territórios de criação coletiva e de elaboração de sentidos sobre a realidade. Nesse horizonte, a produção cultural assume um papel formativo de fundamental importância, pois articula memória, experiência e projeto histórico. Ao valorizar as referências do passado e as vivências do presente, as práticas educativas buscam fortalecer a identidade coletiva e alimentar a construção de um futuro socialmente transformador. Assim, a cultura, no interior da proposta pedagógica do Movimento, deixa de ser apenas um patrimônio a ser preservado e passa a ser compreendida como uma prática viva, capaz de impulsionar processos de consciência crítica, organização social e transformação da realidade.

Esse princípio valoriza manifestações culturais como elementos formativos e reconhece sua relevância na construção do conhecimento. A educação dialoga com tradições, identidades e experiências culturais, promovendo reconhecimento e valorização dessas dimensões. Tal articulação contribui para uma formação que respeita e incorpora as experiências culturais dos sujeitos.

Essa compreensão também está presente nas reflexões de Arroyo (2014), que destaca o papel formativo das experiências culturais produzidas pelos sujeitos coletivos, especialmente aqueles vinculados a movimentos sociais. Para o autor, os processos educativos não se limitam

ao espaço escolar formal, mas se constituem em múltiplos territórios de produção de saberes, valores e identidades, nos quais as práticas culturais desempenham papel fundamental na formação dos sujeitos e na construção de projetos coletivos de sociedade. Nesse sentido, a valorização das experiências culturais dos povos do campo torna-se elemento importante para a afirmação de identidades e para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a realidade social desses sujeitos.

No contexto da educação do campo, essa articulação entre educação e cultura contribui para ampliar as possibilidades formativas ao reconhecer os saberes produzidos nas experiências comunitárias, nas práticas de trabalho e nas tradições culturais dos territórios rurais. Como destaca Caldart (2004), as práticas educativas vinculadas aos movimentos sociais do campo buscam articular conhecimento escolar, memória coletiva e experiências culturais, fortalecendo processos de formação humana que se desenvolvem no interior das lutas sociais e das vivências comunitárias. Assim, a cultura passa a constituir um elemento estruturante da proposta pedagógica, contribuindo para a construção de identidades coletivas, para a valorização das experiências históricas dos sujeitos e para a afirmação de projetos sociais comprometidos com a transformação da realidade.

4.1.2.9 Gestão democrática

A organização do processo educativo no MST baseia-se na participação coletiva e democrática. Esse princípio orienta práticas de decisão compartilhada e construção coletiva das atividades pedagógicas. A gestão democrática fortalece o envolvimento dos sujeitos e promove experiências concretas de participação.

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social (MST, 1996, p. 20).

A vivência da democracia no cotidiano educativo contribui para o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade social. Este princípio está diretamente associado à compreensão de que a escola e os processos educativos devem ser construídos coletivamente, com a participação ativa de educadores, educandos, famílias e da comunidade. Nessa perspectiva, a educação não se organiza de forma verticalizada ou imposta, mas se constitui a partir da prática

social e da organização coletiva dos sujeitos, refletindo valores como participação, cooperação e responsabilidade compartilhada.

A gestão democrática implica a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo nas decisões relacionadas ao currículo, às metodologias de ensino e à organização da vida escolar. Desse modo, a escola deixa de ser um espaço administrado exclusivamente por instâncias hierárquicas e passa a constituir-se como espaço de diálogo, construção coletiva e exercício da participação. Conforme destaca Vitor Paro (2008), a gestão democrática não se reduz a um modelo administrativo, mas representa uma forma de organização da escola que possibilita a participação dos sujeitos na definição dos rumos do processo educativo.

Outro aspecto fundamental refere-se à autonomia da escola, compreendida não como independência isolada, mas como capacidade de organização vinculada ao projeto político e pedagógico do MST. Nesse sentido, a gestão democrática também assume um caráter formativo, pois possibilita aos sujeitos vivenciar práticas de participação, deliberação e responsabilidade coletiva, contribuindo para a formação política e cidadã.

Além disso, a proposta enfatiza a estreita relação entre escola e comunidade. Para o MST, a instituição escolar não é concebida como um espaço isolado, mas como parte integrante da vida social e das lutas coletivas desenvolvidas nos territórios onde se inserem os acampamentos e assentamentos (MST, 1996). Por essa razão, a gestão democrática busca dialogar permanentemente com as necessidades e demandas da comunidade, fortalecendo vínculos entre educação, organização social e transformação da realidade.

Nesse contexto, como destaca o MST (1996), a prática pedagógica deve incorporar a direção coletiva e a divisão de tarefas como princípios vividos no cotidiano escolar, assegurando que a organização da escola esteja em sintonia com valores de solidariedade, cooperação e justiça social. Tal perspectiva aproxima-se da tradição da pedagogia socialista, especialmente das formulações de Pistrak (2011), para quem a organização coletiva da vida escolar constitui dimensão central do processo educativo, possibilitando aos sujeitos aprenderem formas de cooperação, responsabilidade e participação social. Da mesma forma, Makarenko (1985) enfatiza a coletividade como princípio pedagógico fundamental na formação ética e política dos educandos. Assim, a gestão democrática, no âmbito da proposta educativa do MST, ultrapassa o caráter meramente administrativo e assume um sentido pedagógico e político, constituindo-se como espaço de formação humana e de construção de práticas sociais orientadas pela participação coletiva e pela transformação da realidade (Freire, 1987; Caldart, 2004).

4.1.2.10 Auto-organização dos estudantes

A auto-organização dos estudantes é compreendida como um princípio pedagógico que valoriza sua participação ativa na gestão e na dinâmica do espaço educativo. Por meio desse processo, os educandos são incentivados a constituir coletivos, assumir responsabilidades e participar das decisões que dizem respeito à vida escolar. Tal prática contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso de responsabilidade e da consciência social, ao mesmo tempo em que fortalece experiências de participação democrática e de construção coletiva do conhecimento.

Segundo o MST (1996), a noção de auto-organização dos estudantes inspira-se no pensamento do pedagogo russo Pistrak e refere-se ao processo de constituição do coletivo de alunos no interior da escola. Nesse sentido, “auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 1996, p. 20). Essa dinâmica possibilita que os educandos participem de maneira efetiva da vida escolar e do processo mais amplo de gestão coletiva da escola, fortalecendo práticas de participação, responsabilidade e formação para a vida em coletividade.

Desse modo, a auto-organização permite que os sujeitos experimentem processos democráticos e assumam papel ativo na construção do ambiente educativo. Ao vivenciarem práticas de diálogo, deliberação coletiva e compartilhamento de responsabilidades, os estudantes desenvolvem não apenas habilidades de participação, mas também valores relacionados à solidariedade, ao compromisso coletivo e à responsabilidade social.

4.1.2.11 Coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores

A formação docente é compreendida como processo coletivo e contínuo. Esse princípio valoriza a cooperação entre educadores e a reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas. O trabalho coletivo fortalece a qualidade educativa e contribui para o desenvolvimento profissional permanente. Como afirma o MST (1996, p. 21):

Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo. Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade. Um professor ou professora que trabalhe só, não consegue pôr em ação esses princípios pedagógicos que aqui estamos defendendo. Eles nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam.

Essa concepção dialoga diretamente com as contribuições de Makarenko (1985), cuja obra enfatiza a centralidade do coletivo tanto na formação dos educandos quanto na organização do trabalho pedagógico. Inspirado nessa perspectiva, o MST defende que a prática educativa deve ser permanentemente refletida e construída em conjunto, fortalecendo espaços de estudo, planejamento e avaliação coletiva entre os educadores.

Desse modo, a formação permanente dos professores não se limita a momentos formais de capacitação, mas se realiza no cotidiano da prática pedagógica, na troca de experiências e na construção coletiva de saberes que orientam o projeto educativo do Movimento. A prática pedagógica, assim, torna-se espaço de aprendizagem contínua e compartilhada. Conforme destaca Makarenko (1985), a organização coletiva não deve ser compreendida apenas como instrumento de disciplina escolar, mas como um espaço formativo no qual os sujeitos aprendem a agir de maneira consciente e responsável no interior da vida social. No âmbito da coletividade educativa, os educandos desenvolvem valores como responsabilidade, solidariedade e compromisso com o bem comum, compreendendo que a realização individual está intrinsecamente relacionada ao destino coletivo.

Nas experiências educativas desenvolvidas pelo MST, a participação em atividades coletivas, na organização da vida comunitária e nas práticas de trabalho e estudo compartilhadas constitui-se como parte integrante da formação humana. Tal compreensão aproxima-se das formulações da pedagogia socialista, especialmente de Makarenko (1985), para quem a coletividade desempenha papel central na formação do caráter, da responsabilidade e da consciência social dos sujeitos.

Do mesmo modo, Pistrak (2011) defende que os processos educativos devem estar vinculados à vida coletiva e às formas concretas de organização social, possibilitando aos educandos experiências de cooperação, responsabilidade compartilhada e participação ativa na vida comum. Assim, a vida em coletivo configura-se como ambiente privilegiado de formação humana, favorecendo a constituição de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e participativa na organização e transformação da sociedade (Caldart, 2004; Arroyo, 2014).

4.1.2.12 Atitude e habilidades de pesquisa

Este princípio afirma que “pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela” (MST, 1996, p. 22). Essa formulação amplia a compreensão de pesquisa

ao deslocá-la do campo restrito da produção científica formal para o cotidiano das práticas sociais desenvolvidas nos assentamentos e nas experiências organizativas do Movimento.

Nessa perspectiva, a investigação constitui uma prática pedagógica fundamental para a apreensão e interpretação da realidade social. A pesquisa é compreendida como um esforço sistemático e metodicamente orientado de investigação sobre a realidade, voltado à compreensão de problemas concretos que emergem do contexto vivido (MST, 1996). Ao estimular a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de capacidades investigativas, essa abordagem favorece a análise dos fenômenos sociais e contribui para a construção ativa do conhecimento pelos educandos.

Tal concepção entende a pesquisa como uma atitude investigativa que se manifesta na curiosidade diante da realidade, na formulação de perguntas e hipóteses e na busca por explicações que ultrapassem as aparências imediatas dos fenômenos. Essa postura implica também a capacidade de articular diferentes saberes e experiências, mobilizando conhecimentos construídos tanto no âmbito escolar quanto nas vivências sociais dos sujeitos.

No contexto do MST, a investigação está diretamente vinculada à realidade concreta vivida pelos sujeitos do campo. A pesquisa é incorporada às práticas pedagógicas como instrumento formativo que articula estudo, trabalho e organização social. Desse modo, os processos investigativos frequentemente partem de problemas presentes no cotidiano das comunidades acampadas e assentadas, como questões relacionadas à produção agrícola, às condições ambientais, ao acesso à terra e às formas de organização coletiva.

O desenvolvimento dessa atitude investigativa envolve também a construção de habilidades práticas, como o registro sistemático de observações, a análise coletiva das informações e a elaboração de proposições orientadas para a intervenção na realidade. O MST destaca que aprender a pesquisar constitui um processo gradual, que demanda acompanhamento pedagógico e planejamento, devendo ser incorporado como metodologia permanente no processo educativo.

Assim, a pesquisa deixa de ser compreendida apenas como exercício intelectual ou procedimento técnico e passa a constituir-se como prática pedagógica vinculada à leitura crítica da realidade social. Tal perspectiva ancora-se em concepções educativas que compreendem a produção do conhecimento como processo inseparável da experiência histórica dos sujeitos e de sua inserção concreta no mundo social (Freire, 1987; Sánchez Vázquez, 1977).

Ao incentivar educadores e estudantes a observar, registrar, problematizar e interpretar o contexto em que vivem, essa abordagem transforma o território em objeto e fonte de conhecimento, reconhecendo-o como espaço de produção da vida, das relações sociais e das

contradições historicamente constituídas (Caldart, 2004; Arroyo, 2014). Nessa direção, a pesquisa adquire potencial formativo ao contribuir para a constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente os processos sociais e atuar coletivamente na transformação das condições de vida no campo, articulando conhecimento, participação política e compromisso com projetos coletivos de transformação social (Frigotto, 2010; MST, 1996).

4.1.2.13 Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais

A formação reconhece que a aprendizagem é ao mesmo tempo individual e coletiva. Esse princípio reconhece singularidades sem perder de vista a importância do coletivo, equilibrando atenção ao indivíduo e à comunidade. O MST destaca que:

Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos e por outras entidades (MST, 1996, p. 22).

Nessa perspectiva, a educação é concebida como um processo que envolve tanto a participação em práticas sociais compartilhadas quanto a construção de trajetórias individuais de aprendizagem. O MST (1996) enfatiza que os processos educativos devem organizar situações pedagógicas que integrem essas duas dimensões, possibilitando que cada educando se reconheça simultaneamente como parte de um grupo e como sujeito ativo de sua própria formação.

A dimensão coletiva ocupa papel central nessa proposta pedagógica, uma vez que o MST compreende a coletividade como espaço privilegiado de formação humana. Nas práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento, o trabalho em grupo, a participação em atividades comunitárias e a organização coletiva da vida escolar constituem momentos fundamentais de aprendizagem. Nessas experiências, os educandos vivenciam valores como solidariedade, cooperação, disciplina e responsabilidade compartilhada, além de participarem da construção de conhecimentos de forma colaborativa. Desse modo, o coletivo se configura como ambiente formativo no qual se desenvolvem práticas de convivência democrática e de compromisso com a vida social.

Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica reconhece a importância da dimensão individual no processo educativo. Cada educando possui ritmos de aprendizagem, necessidades específicas e formas próprias de apropriação do conhecimento, o que exige a criação de momentos destinados ao estudo, à reflexão e à produção individual. Nessa articulação, os processos coletivos e individuais não são concebidos como opostos, mas como dimensões

complementares da formação humana. O fortalecimento da autonomia pessoal contribui para a participação qualificada no coletivo, ao mesmo tempo em que as experiências compartilhadas ampliam as possibilidades de desenvolvimento individual.

Os princípios sistematizados no Caderno de Educação do MST n. 08, de 1996, expressam uma concepção de educação que ultrapassa os limites da escolarização formal, configurando-se como parte de um projeto político, social e cultural mais amplo. Trata-se de uma proposta pedagógica comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade em que estão inseridos e de atuar coletivamente em sua transformação.

Nessa perspectiva, a educação é concebida como processo permanente de formação humana e emancipação, articulado às práticas de organização social e à luta pela reforma agrária. Desse modo, os princípios educativos do MST afirmam a educação como dimensão constitutiva da formação dos sujeitos históricos do campo e como mediação fundamental na construção de novas formas de organização social orientadas pela igualdade, pela solidariedade e pela transformação das condições sociais existentes.

5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ACAMPAMENTO PADRE JOSÉ TEN CATE E AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO CAMPO

A construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está profundamente vinculada às condições históricas de exclusão vividas pelas populações camponesas brasileiras. Nos acampamentos e assentamentos organizados pelo Movimento, o analfabetismo sempre apareceu como expressão concreta das desigualdades produzidas pela concentração fundiária e pela negação histórica do direito à educação aos trabalhadores do campo.

Conforme analisa Araújo (2020), os levantamentos realizados pelo Setor de Educação do MST, ainda na década de 1990, revelavam índices extremamente elevados de analfabetismo entre a população assentada, situação que evidenciava o caráter estrutural da exclusão educacional no meio rural brasileiro. Estudos como o de Silva (2023) também reforçam que a exclusão educacional no campo está diretamente ligada às desigualdades territoriais e à invisibilização histórica dos sujeitos rurais.

Nesse contexto, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser compreendida pelo MST como uma necessidade política e organizativa vinculada à própria consolidação da luta pela Reforma Agrária. A dificuldade encontrada por muitos trabalhadores para ler documentos, registrar atas, participar da gestão coletiva dos assentamentos ou acessar políticas públicas demonstrava que o analfabetismo não constituía apenas uma limitação individual, mas um problema social diretamente relacionado às condições históricas de exploração e marginalização das populações do campo.

Segundo Araújo (2020), foi justamente a partir dessas necessidades concretas que o MST começou a estruturar experiências educativas voltadas à população adulta. Diferentemente das perspectivas tradicionais de alfabetização centradas apenas na aquisição técnica da leitura e da escrita, o Movimento passou a defender uma proposta de EJA articulada à organização coletiva, à participação política e à formação crítica dos sujeitos camponeses. Essa concepção dialoga com o pensamento freireano, que entende a alfabetização como prática de liberdade e conscientização crítica da realidade (Freire, 1997).

O avanço dessas experiências ocorreu em um cenário marcado pela ausência de políticas públicas permanentes para a EJA no Brasil. Historicamente, a educação destinada à população adulta trabalhadora ocupou lugar secundário nas políticas educacionais brasileiras, sendo frequentemente tratada por meio de campanhas emergenciais, programas descontínuos e ações

compensatórias. A metodologia aplicada pelo MST buscava superar essa lógica compensatória, propondo práticas pedagógicas voltadas à emancipação e à autonomia dos sujeitos.

Foi nesse cenário que o MST passou a estabelecer parcerias com universidades, organizações não governamentais, secretarias de educação e órgãos federais, buscando garantir minimamente processos de alfabetização nos assentamentos e acampamentos. Uma das experiências mais simbólicas ocorreu em 1997, no município de Bagé, no Rio Grande do Sul, quando foi inaugurado um projeto de alfabetização de jovens e adultos com a presença de Paulo Freire (Araújo, 2020). A aproximação com o pensamento freireano tornou-se referência importante para as práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento, especialmente pela compreensão da alfabetização como processo de conscientização e leitura crítica da realidade.

A criação do Pronera, em 1998, representou importante conquista dos movimentos sociais do campo nesse processo. O programa resultou das pressões realizadas pelo MST e por outras organizações camponesas em defesa de políticas públicas específicas para os territórios da Reforma Agrária. Pesquisas como a de Silva (2023) indicam que o Pronera foi fundamental para ampliar o acesso de jovens e adultos do campo à educação básica e superior, fortalecendo a identidade camponesa e a permanência nos territórios.

Entretanto, os limites enfrentados pela EJA no interior do MST permanecem profundamente relacionados à ausência de políticas estruturais para a educação do campo. Entre os principais desafios apontados pelo próprio Setor de Educação do Movimento estão a precariedade da infraestrutura dos espaços educativos, a falta de formação continuada dos educadores, a rotatividade dos alfabetizadores e a descontinuidade das ações educativas (Araújo, 2020). Tais dificuldades demonstram que a garantia do direito à educação das populações camponesas continua sendo marcada pela instabilidade institucional e pela insuficiência das políticas públicas. Caseira e Pereira (2005) reforça que a interrupção de projetos educativos gera impactos negativos na continuidade da aprendizagem e na consolidação da cidadania.

Assim, a experiência da Educação de Jovens e Adultos construída pelo MST revela que a educação do campo não pode ser reduzida a políticas focalizadas e emergenciais de combate ao analfabetismo. Trata-se da construção de um projeto educativo articulado às lutas sociais, à formação humana e à afirmação dos sujeitos camponeses como protagonistas de sua própria história.

5.1 Acampamento Padre José Ten Cate

O Acampamento Padre José Ten Cate, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, localiza-se na região sul do estado de Mato Grosso e se constitui como uma importante experiência de resistência camponesa diante da concentração fundiária e da expansão do agronegócio no estado. Sua origem remonta ao processo de ocupação da Fazenda Nossa Senhora Aparecida, realizado em julho de 2015 por aproximadamente 600 famílias Sem Terra, em um contexto marcado pela intensificação dos conflitos agrários e pela histórica ausência de políticas efetivas de reforma agrária na região.

O nome do acampamento homenageia o padre jesuíta José Ten Cate, reconhecido por sua atuação junto aos movimentos populares, indígenas e trabalhadores rurais em Mato Grosso. Segundo o Instituto Humanitas Unisinos (IHU, 2018):

Ele sempre trabalhou com movimentos sociais e populares. Teve uma importante atuação na Pastoral Operária do Paraná e depois, durante longos anos, trabalhou em Cuiabá, MT, sempre junto ao movimento indígena e sem-terra. Ele faleceu, em São Leopoldo, RS, no dia 27 de outubro de 2002 (IHU, 2018).

Desde sua constituição, o acampamento passou a enfrentar sucessivas ameaças de despejo e intensos processos de criminalização. Ainda em agosto de 2015, uma grande operação policial foi mobilizada para cumprir ordem de reintegração de posse da área ocupada. Uma reportagem publicada pela CUT-MT (2015) descreve que a ação envolveu policiais da cavalaria e helicópteros, destacando ainda a presença de cerca de 80 crianças e adolescentes no local durante a operação. Após o despejo da fazenda inicialmente ocupada, as famílias passaram a ocupar uma área pública pertencente à prefeitura de Jaciara, permanecendo em situação permanente de instabilidade fundiária.

Em 2018, novas ameaças de expulsão atingiram as famílias acampadas. Reportagens do Guimaraes (2018) e do MST (2018) denunciaram que mais de 400 famílias poderiam ser removidas da área onde viviam e produziam alimentos havia aproximadamente dois anos e meio. Segundo as lideranças do Movimento, a pressão pela retirada das famílias estava relacionada ao avanço do agronegócio na região, especialmente à expansão do setor sucroenergético. Em nota pública, o MST (2018) afirmou que “o despejo das famílias tem como objetivo final favorecer a expansão do agronegócio na região”.

A trajetória do acampamento Ten Cate evidencia que a disputa pela terra em Mato Grosso não se restringe à posse física do território, mas envolve projetos distintos de organização social e uso do espaço rural. Enquanto o agronegócio avança articulado à lógica

da monocultura e da concentração fundiária, as famílias acampadas organizam formas coletivas de produção e sobrevivência. Os registros sobre o acampamento evidenciam que as famílias cultivavam arroz, mandioca e outros alimentos destinados tanto ao consumo próprio quanto à realização de doações para comunidades da região do Vale do São Lourenço.

É nesse contexto que a escola assume centralidade na experiência do acampamento. Mais do que espaço de escolarização formal, a escola existente no território constitui elemento fundamental para a permanência das famílias no campo e para o fortalecimento dos vínculos comunitários. A turma de alfabetização vinculada ao Programa Mais MT Muxirum representa atualmente a única experiência educacional que permanece funcionando dentro do acampamento, uma vez que as crianças e os jovens residentes precisam deslocar-se diariamente para escolas urbanas localizadas na cidade.

A permanência da turma de alfabetização ocorre em meio a constantes ameaças de fechamento e à ausência de garantias institucionais permanentes. Os depoimentos presentes no documentário *Raízes da Transformação: Educação e Resistência no MST* (2025) e no livro *Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST* (2024) demonstram que a defesa da escola mobiliza profundamente a comunidade. As narrativas dos educandos revelam o medo recorrente de perder o espaço educativo existente no território e de serem obrigados a interromper novamente seus processos de escolarização.

Desse modo, a história do Acampamento Padre José Ten Cate sintetiza importantes contradições analisadas nesta tese: a disputa pela terra, os processos de desterritorialização camponesa, o avanço do agronegócio sobre os territórios rurais e a luta pela permanência da educação pública no campo. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas instituição escolar e passa a constituir espaço de resistência coletiva, formação humana e afirmação do direito das populações camponesas de permanecerem e estudarem em seus próprios territórios.

5.2 O Programa Muxirum e as contradições da política educacional em Mato Grosso

A realidade educacional vivenciada no Acampamento Padre José Ten Cate revela profundas contradições presentes nas políticas educacionais implementadas pelo Estado de Mato Grosso nas últimas décadas. Ao mesmo tempo em que o governo estadual, sob a gestão de Mauro Mendes⁸, promove ampla publicidade em torno da construção de escolas urbanas

⁸ Filiado ao União Brasil, e ocupa o cargo de governador do estado de Mato Grosso desde janeiro de 2019, tendo sido reeleito para o mandato 2023-2026. Sua gestão tem sido marcada pela adoção de políticas de ajuste fiscal e racionalização administrativa, acompanhadas de forte alinhamento aos interesses do agronegócio e dos setores

modernas e da ampliação de investimentos em infraestrutura educacional nas cidades, permanece em curso um processo contínuo de fechamento, paralisação e esvaziamento das escolas do campo, especialmente nos territórios vinculados à agricultura familiar, aos assentamentos da Reforma Agrária e às áreas de organização camponesa.

Essa contradição torna-se particularmente evidente no caso da turma de alfabetização, desenvolvida no interior do acampamento, onde foi gravado o documentário e produzido o livro que compõem o corpus empírico desta pesquisa. Embora o programa de alfabetização do governo do estado represente, para muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo, uma possibilidade concreta de acesso inicial à escolarização, sua estrutura revela limites profundos no que diz respeito à garantia do direito à educação pública, permanente e territorializada.

O Programa Mais MT Muxirum foi criado pelo Governo do Estado de Mato Grosso com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. Em diversos municípios, sobretudo em áreas rurais, o programa passou a funcionar por meio de bolsas destinadas a alfabetizadores populares, frequentemente em espaços improvisados e com reduzida estrutura pedagógica e material.

Embora a iniciativa tenha ampliado o acesso inicial à alfabetização, pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo, como Maria Clara Di Pierro (2005), Sérgio Haddad (2007), Miguel Arroyo (2014) e Roseli Caldart (2012), apontam que programas focalizados de alfabetização frequentemente assumem caráter compensatório, descontínuo e emergencial, sem enfrentar estruturalmente a precarização histórica da educação destinada às populações trabalhadoras do campo.

Conforme argumenta Roseli Caldart (2012), a Educação do Campo não pode ser reduzida a ações focalizadas e temporárias voltadas às populações pobres do meio rural. Trata-se de uma luta histórica pela garantia do direito à escola pública nos próprios territórios camponeses, articulada às dimensões do trabalho, da cultura, da produção da vida e da permanência na terra. Nessa perspectiva, alfabetizar sem assegurar continuidade escolar significa manter os sujeitos do campo em condições permanentes de exclusão educacional.

Essa realidade aparece de forma contundente nas narrativas dos próprios educandos do acampamento. Diversos depoimentos evidenciam que a existência da escola dentro do território constitui condição fundamental para a permanência dos estudantes no processo educativo. Uma

empresariais do estado. O Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) tem realizado críticas recorrentes à política educacional do governo de Mauro Mendes, denunciando o fechamento de escolas, o avanço da nucleação escolar, a redução da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a precarização do trabalho docente e a adoção de uma lógica gerencial e economicista na administração da rede estadual (Obaid, 2024).

das educandas afirma: “É muito importante ter escola perto, pois se eu tivesse que ir para a cidade, eu não estudaria. A educação é muito importante, a escola é tudo na vida da pessoa” (Correia, 2024, p. 22). O relato evidencia um problema estrutural das políticas educacionais voltadas ao campo em Mato Grosso: a substituição da escola territorializada pela lógica da nucleação escolar.

A nucleação consiste na concentração dos estudantes em escolas urbanas ou em unidades escolares centralizadas, geralmente distantes das comunidades rurais. Embora frequentemente apresentada pelo poder público como estratégia de melhoria da qualidade do ensino e racionalização administrativa, pesquisadores como Mônica Molina (2015) e Miguel Arroyo (2014) demonstram que esse modelo produz inúmeros impactos negativos sobre a vida das populações camponesas.

Entre os principais impactos desse processo destacam-se o aumento das distâncias percorridas diariamente pelos estudantes, o desgaste físico e emocional provocado pelo transporte escolar prolongado, o enfraquecimento dos vínculos comunitários, a oferta de uma educação frequentemente desarticulada da realidade concreta dos sujeitos do campo e o progressivo processo de desterritorialização das famílias camponesas.

No caso do Acampamento Padre José Ten Cate, essa dinâmica se manifesta de forma particularmente intensa. As crianças e os jovens residentes no território precisam deslocar-se diariamente para estudar na cidade. Apenas a turma de alfabetização de adultos permanece funcionando dentro do acampamento, ainda assim sob permanente ameaça de encerramento. Segundo os relatos dos próprios estudantes e educadores, todos os anos há novas tentativas da Secretaria de Educação de transferir também os adultos para escolas urbanas, ignorando as especificidades sociais, econômicas e territoriais vividas pelos trabalhadores do campo.

Os depoimentos dos educandos revelam que muitos abandonariam imediatamente os estudos caso precisassem frequentar aulas na cidade. Uma das estudantes relata que anteriormente havia tentado estudar em escolas urbanas, mas não conseguiu permanecer devido às dificuldades de transporte e aos horários incompatíveis com sua realidade de trabalho e vida, ela destaca: “Aqui, as aulas são no sábado e os horários facilitam para que a gente possa participar. Para quem trabalha, é bem mais fácil” (Santos, 2024, p. 26). Outra educanda afirma:

Quando eu me formar aqui no Muxirum, quero dar continuidade, seria bem mais fácil se eu pudesse dar continuidade nos meus estudos morando aqui no acampamento depois que eu me formar, pois é melhor estudar aqui do que ir para a cidade. Ouvi dizer que depois que nos formarmos, vai ter um ônibus para nos levar para dar continuidade aos nossos estudos na cidade, mas seria melhor ainda se pudéssemos continuar estudando aqui no acampamento e estudássemos

mais vezes na semana, seria muito bom se tivesse um professor fixo aqui dentro do acampamento para estudarmos todos os dias (Sales, 2024, p. 30-31).

As narrativas evidenciam que a luta pela permanência da escola no território não se restringe ao acesso físico à sala de aula. Trata-se da defesa do direito de estudar sem romper os vínculos comunitários, os modos de vida e as formas de organização coletiva construídas no interior do acampamento.

Ao mesmo tempo, o próprio formato do Programa Muxirum revela contradições importantes. Embora os estudantes reconheçam que participar do programa seja uma experiência profundamente transformadora, ele opera sob condições marcadas pela precarização do trabalho docente. Os alfabetizadores nem sempre possuem formação acadêmica, recebem bolsas de baixo valor, não possuem vínculo trabalhista estável e convivem com a ausência de garantias de continuidade das turmas ao longo dos anos.

Conforme analisa Ricardo Antunes (2009), as transformações contemporâneas do capitalismo têm ampliado formas flexíveis e instáveis de trabalho, marcadas pela perda de direitos, pela informalização e pela intensificação da precarização do trabalho. No campo educacional, essa lógica se expressa na fragilidade das condições de trabalho oferecidas aos educadores populares e alfabetizadores vinculados a programas temporários.

A trajetória da professora da turma, a educadora popular Maria de Lourdes Oliveira, conhecida como Lurdinha, evidencia essa realidade. Residente no próprio acampamento, Lurdinha tornou-se alfabetizadora após ser incentivada por uma vizinha a participar do programa. Em seu depoimento relata que inicialmente sequer se reconhecia como professora, mas que, ao longo do processo, passou a compreender a educação como prática de transformação social:

Tudo começou em um dia comum, quando fui até minha casa na cidade. Minha vizinha, Eliane, me chamou e fez um convite inesperado: sugeriu que eu me inscrevesse no programa Muxirum. Surpresa, perguntei: “O que é isso, Eliane?” Ela respondeu: “É um programa do governo para dar aula”. Naquele momento, hesitei, argumentando que não era professora. Contudo, Eliane insistiu: “Você tem o ensino médio completo, pode participar”. Convencida, inscrevi-me no último dia do prazo (Oliveira, 2024, p. 8).

A atuação de Lurdinha ultrapassa o papel técnico da alfabetização: ela organiza a turma, realiza busca ativa de estudantes, constrói vínculos afetivos e participa diretamente da resistência pela permanência da escola no acampamento. O relato da educadora revela também a dimensão política da experiência educativa construída no território. Segundo Lurdinha, “mais do que ensinar a ler e escrever, educar é ressignificar histórias, fortalecer identidades e abrir caminhos

para a emancipação social e individual” (Oliveira, 2024, p. 9). Essa compreensão aproxima-se profundamente da tradição da Educação Popular e das formulações de Paulo Freire, para quem a alfabetização constitui processo de leitura crítica do mundo e transformação da realidade.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pela turma de alfabetização, permanece uma limitação estrutural central: o programa não assegura continuidade escolar no próprio território. Após o processo inicial de alfabetização, os estudantes que desejam seguir estudando precisam deslocar-se para escolas urbanas. Diversos depoimentos demonstram preocupação com essa situação e reivindicam a criação de uma escola permanente dentro do acampamento.

Uma das educandas afirma: “Quanto mais aprendermos, melhor para nós! Se um dia acabar o projeto Muxirum, eu terei que procurar outro caminho para continuar estudando, mas espero que esse projeto nunca acabe” (Sales, 2024, p. 30). Outro estudante relata: “Espero que o ano que vem continue esse projeto, pois eu estarei aqui novamente para aprender mais coisas. Por isso, eu considero que é muito importante ter uma escola aqui dentro do acampamento” (Rodrigues, 2024, p. 29). As falas evidenciam o caráter instável e provisório da política educacional ofertada às populações do campo.

Nesse sentido, o caso do Acampamento Padre José Ten Cate revela uma significativa contradição do projeto educativo implementado pelo governo do estado de Mato Grosso, enquanto o governo investe significativamente na construção de escolas urbanas modernas e tecnologicamente equipadas, frequentemente apresentadas como um dos principais símbolos de sua política educacional, as populações camponesas seguem lutando pela manutenção de estruturas mínimas de escolarização em seus territórios. A permanência da escola no acampamento depende, quase sempre, muito mais da mobilização coletiva dos próprios moradores do que do compromisso efetivo do Estado com a Educação do Campo.

Tais contradições observadas no caso do Acampamento Padre José Ten Cate permitem compreender que a ameaça permanente às escolas do campo e ao projeto educativo do MST não se restringe a situações pontuais ou localizadas, mas integra um processo mais amplo de reestruturação das políticas educacionais voltadas às populações rurais. A precarização das condições de funcionamento das escolas, a transferência compulsória de estudantes para áreas urbanas e a instabilidade das turmas de alfabetização revelam tendências que se repetem em diferentes territórios do estado.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar os dados oficiais relativos ao funcionamento das escolas do campo em Mato Grosso, buscando compreender em que medida os processos de paralisação e fechamento escolar expressam uma dinâmica estrutural de desterritorialização educacional. É a partir dessa perspectiva que o tópico a seguir apresenta uma análise dos

microdados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2020 e 2024, evidenciando os impactos concretos desse processo sobre a educação do campo no estado.

5.3 O fechamento das escolas do campo em Mato Grosso: análise dos microdados do Censo Escolar (2020-2024)

O fechamento das escolas do campo no estado de Mato Grosso insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração territorial, intensificação da concentração fundiária e aprofundamento das desigualdades sociais produzidas pela expansão do agronegócio. Em um estado historicamente marcado pelos conflitos em torno da terra, pela monocultura extensiva e pela subordinação crescente das políticas públicas aos interesses do capital agroexportador, a escola do campo assume papel que extrapola a dimensão estritamente pedagógica.

Nessa perspectiva, o fechamento das escolas não pode ser compreendido apenas como medida administrativa relacionada à redução de matrículas ou à reorganização da rede de ensino. Ao contrário, constitui expressão concreta das disputas entre projetos societários antagônicos que atravessam o campo brasileiro. Conforme argumenta Bernardo Mançano Fernandes (2008):

O território não é um dado natural; ele é resultado de lutas sociais e de relações de poder. As disputas em torno da terra e da escola no campo expressam projetos de sociedade em conflito: de um lado, um projeto hegemônico que valoriza acumulação capitalista e mercantilização do rural; de outro, um projeto popular que reconhece o campo como território de vida, produção cultural e educativa (Fernandes, 2008, p. 57).

Assim, os conflitos em torno da escola do campo revelam tensões entre, de um lado, um projeto hegemônico voltado à acumulação capitalista, à mercantilização da terra e à expansão do agronegócio e, de outro, projetos populares que reconhecem o campo como espaço de vida, trabalho, cultura e produção de conhecimento.

A Educação do Campo emerge justamente da crítica ao modelo educacional historicamente construído para as populações rurais brasileiras. Conforme analisa Arroyo (2014), os povos do campo foram, durante décadas, tratados como sujeitos sem direito pleno à educação, considerados atrasados ou incompatíveis com o ideal urbano-industrial de desenvolvimento.

Além disso, a desativação das escolas do campo precisa ser analisada em articulação com as transformações recentes do capitalismo agrário brasileiro. A expansão do agronegócio em Mato Grosso consolidou um modelo produtivo altamente mecanizado, concentrador de terras e dependente da exportação de commodities. Tal modelo reduz a necessidade de

permanência das populações trabalhadoras nos territórios rurais e contribui para processos contínuos de desterritorialização camponesa.

Nesse cenário, a manutenção de pequenas escolas rurais passa a ser frequentemente considerada economicamente “inviável” pelos gestores públicos, sobretudo sob a lógica gerencial e fiscal que orienta as reformas neoliberais do Estado contemporâneo. Como afirma Frigotto (2010, p. 35) “a educação, sob a lógica do capital, tende a ser subordinada aos critérios de produtividade, eficiência e redução de custos”.

Tal dinâmica evidencia que o Estado não atua como instância neutra no processo de reorganização territorial do campo. Ao priorizar investimentos em infraestrutura logística para o agronegócio e, simultaneamente, reduzir a presença de políticas sociais nas comunidades rurais, o poder público contribui para aprofundar processos históricos de exclusão educacional.

A investigação sobre o fechamento das escolas do campo em Mato Grosso, para fins desta pesquisa, revelou significativa limitação no acesso a informações públicas sistematizadas e atualizadas. Apesar das recorrentes denúncias apresentadas por movimentos sociais, sindicatos e fóruns de Educação do Campo, não foram identificados relatórios consolidados nos portais oficiais do Estado ou dos municípios contendo séries históricas, diagnósticos territoriais ou monitoramentos específicos sobre o encerramento dessas unidades escolares.

Conforme argumenta o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) (Marques, 2026), o fechamento das escolas do campo frequentemente ocorre de maneira silenciosa e fragmentada, dificultando a construção de diagnósticos nacionais precisos. Muitas vezes, a escola permanece formalmente cadastrada nos sistemas educacionais, embora já não possua condições efetivas de funcionamento.

Diante desse cenário, para a realização do levantamento empírico desta pesquisa, recorreu-se aos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes ao período de 2020 a 2024. Foram consideradas como escolas do campo aquelas classificadas como de “localização rural”, conforme a variável oficial adotada pelo Inep.

Contudo, reconhece-se que a classificação administrativa não abrange toda a complexidade da Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico. Como destacam Caldart (2012), Arroyo (2014) e Molina (2015), a Educação do Campo não se define apenas pela localização geográfica das escolas, mas pela vinculação orgânica com os sujeitos coletivos do campo, seus modos de vida, suas práticas de trabalho e suas lutas sociais.

Para fins desta pesquisa, a análise da situação de funcionamento das escolas concentrou-se nas categorias definidas pelo Inep como “em atividade”, “paralisada” e “extinta”. Neste

estudo, as escolas paralisadas são compreendidas como parte de um processo progressivo de desativação institucional, frequentemente utilizado como estratégia administrativa para viabilizar o fechamento sem a formalização imediata da extinção definitiva.

Os microdados do Censo Escolar de 2020 indicam que Mato Grosso possuía, naquele ano, um total de 1.039 escolas localizadas em áreas rurais. Destas, 759 encontravam-se em atividade, enquanto 248 apresentavam suas atividades paralisadas e 32 constavam oficialmente como extintas.

Em 2024, observa-se redução no número total dessas instituições, que passa de 1.039 para 942 unidades, representando a perda de 97 escolas no período analisado. Entre as unidades identificadas em 2024, 699 estavam em funcionamento, 236 encontravam-se paralisadas e apenas 7 apareciam registradas como extintas naquele ano específico do Censo Escolar.

Quadro 7 - Situação de funcionamento das escolas do campo em Mato Grosso (2020-2024)

Situação de funcionamento	2020 (nº de escolas)	2024 (nº de escolas)
Em atividade	759	699
Paralisadas	248	236
Extintas no ano do Censo	32	7
Total	1.039	942

Fonte: Elaboração própria, com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2020; 2024).

A leitura crítica desses dados evidencia que o fechamento das escolas do campo em Mato Grosso ocorre de maneira gradual e frequentemente invisibilizada pelas estatísticas oficiais. Em vez de extinções abruptas e amplamente publicizadas, observa-se um processo lento de esvaziamento institucional, marcado pela retirada de professores, redução de investimentos, precarização da infraestrutura escolar, nucleação compulsória e transferência de estudantes para escolas distantes de suas comunidades.

Esse movimento produz impactos que ultrapassam a dimensão educacional. Em muitos territórios, a escola constitui um dos poucos equipamentos públicos existentes e desempenha funções sociais fundamentais na organização comunitária. Seu fechamento implica enfraquecimento dos vínculos coletivos, aumento das dificuldades de permanência das famílias no campo e aprofundamento dos processos de desterritorialização camponesa.

Conforme analisa Mészáros (2008), a lógica expansionista do capital tende a subordinar todas as dimensões da vida social aos imperativos da acumulação, inclusive a educação.

Quando a escola passa a ser avaliada prioritariamente por critérios de rentabilidade, número de matrículas e eficiência administrativa, sua função social é progressivamente esvaziada.

Ao mesmo tempo, a experiência educativa construída pelo MST aponta para outra concepção de escola e formação humana. Na perspectiva defendida pelo Movimento, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas articula trabalho, cultura, memória, organização coletiva e formação política. Dessa forma, a educação se constitui como dimensão estratégica da luta pela terra e pela transformação social.

A permanência das escolas do campo relaciona-se diretamente à permanência dos próprios sujeitos camponeses em seus territórios. A disputa em torno dessas instituições expressa, portanto, uma disputa mais ampla sobre os sentidos do desenvolvimento rural, do direito à educação e do próprio futuro do campo brasileiro.

5.4 Fechamento das escolas do campo: um panorama nacional da desterritorialização camponesa

O projeto educacional construído pelo MST insere-se em uma disputa estrutural de projetos de sociedade, o que explica os recorrentes ataques e processos de deslegitimação que sofre. Conforme analisa Caldart (2004), a educação desenvolvida pelo MST constitui-se como parte orgânica de um projeto histórico de formação humana e transformação social, sendo inseparável da luta coletiva e da organização política dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a autora afirma que a Pedagogia do Movimento “se constitui na historicidade das ações e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais” (Caldart, 2004, p. 141), o que evidencia que qualquer tentativa de neutralização, controle ou fechamento das escolas vinculadas ao MST incide diretamente sobre o próprio projeto político-pedagógico do Movimento. Caldart (2004) assevera que:

Lutadores do povo se formam nas lutas sociais que têm raiz e projeto, e que enraízam as pessoas, devolvendo-lhes perspectivas de futuro. Os anos de caminhada do MST já permitem afirmar que a luta social dos Sem Terra pode ser compreendida também como um processo pedagógico de enraizamento humano. Nesse sentido, a educação do campo não se separa da luta social, pois é nela que os sujeitos se constituem como sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem (Caldart, 2003, p. 70-71).

Diante disso, o fechamento de escolas localizadas em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária constitui uma das expressões mais contundentes do processo de desterritorialização vivido pelas populações do campo no Brasil. No caso específico do MST,

esse processo assume contornos ainda mais profundos, uma vez que a escola não se limita à função de escolarização formal, mas se configura como território político, cultural e formativo, articulado à luta pela terra e à construção da Reforma Agrária Popular.

A centralidade da escola no projeto político-pedagógico do MST decorre da compreensão de que a educação é parte constitutiva da luta social. De acordo com Araújo (2020), a escola vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é concebida como espaço de formação humana integral, fortalecimento da identidade coletiva e organização social, orientada por princípios como o trabalho como princípio educativo, a cooperação, a solidariedade e o vínculo com a realidade concreta dos sujeitos do campo.

Nesse cenário, o fechamento das escolas ou o deslocamento da escolarização para fora das comunidades expressa a negação do direito dos sujeitos do campo a uma educação vinculada aos seus territórios, tempos e formas de vida. Arroyo (2012) destaca que a Educação do Campo se constrói em meio a conflitos territoriais e sociais, nos quais os povos do campo lutam pelo reconhecimento de sua existência histórica. Nessa mesma direção, Caldart (2003) argumenta que o fechamento sistemático das escolas integra uma estratégia política de enfraquecimento das lutas sociais camponesas, atingindo não apenas o acesso à educação, mas a própria reprodução social dos sujeitos do campo.

Um dos casos mais emblemáticos dessa ofensiva ao projeto educacional do MST ocorreu no Rio Grande do Sul, em 2009, quando as escolas itinerantes foram oficialmente fechadas a partir de um TAC firmado entre o Ministério Público Estadual e a Secretaria Estadual de Educação. A Escola Itinerante, pioneira e referência para o MST em âmbito nacional, passou a sofrer ataques sistemáticos durante o governo Yeda Crusius após mais de uma década de funcionamento. Conforme asseveram Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017, p. 172):

O fechamento abrupto e autoritário destas escolas nos acampamentos do Rio Grande do Sul no início das atividades escolares em 2009 suscitou indignação e mobilização de diversas entidades educativas do campo e da cidade, no intuito de impedir seu fechamento, que obrigou crianças e adolescentes a frequentar escolas distantes e descontextualizadas de sua realidade. Contudo, todos os esforços de diálogo foram ignorados pelo governo à época, cuja postura foi insensível aos apelos dos acampados e das entidades educacionais. Os governos gaúchos posteriores, também se mostraram indiferentes às tentativas de reabertura da escola.

A decisão resultou na interrupção de uma experiência pedagógica anteriormente reconhecida pelo próprio Conselho Estadual de Educação, forçando a transferência de crianças e adolescentes para escolas distantes e desvinculadas da realidade sociocultural dos Sem Terra. Esse episódio constitui importante marco documentado de ataque às escolas vinculadas à luta

pela terra, mas não se apresenta como fato isolado. Situações semelhantes têm sido observadas em outros estados brasileiros, como no Paraná, onde escolas itinerantes vinculadas a acampamentos do MST enfrentam constantes ameaças de fechamento, amparadas por justificativas administrativas e legais que desconsideram as especificidades da Educação do Campo e o direito das comunidades a uma escola situada em seu território de vida e trabalho.

Para além das escolas vinculadas diretamente ao MST, observa-se, em âmbito nacional, o encerramento sistemático de escolas do campo oficialmente reconhecidas pelo Estado. Dados do Censo Escolar⁹ da Educação Básica indicam que aproximadamente 80 mil escolas foram fechadas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, com intensificação desse processo nos anos posteriores, especialmente entre 2018 e 2021 (MST, 2019; FONEC, 2018). Esse movimento está associado à política de nucleação escolar, à redução de investimentos públicos e à subordinação da educação a critérios de racionalização econômica.

Entre os anos de 2000 e 2024, foram extintas no Brasil 163.854 escolas, conforme dados do Fórum Nacional de Educação do Campo (Marques, 2026)¹⁰. Desse total, 110.758 localizavam-se em territórios rurais, enquanto 53.096 situavam-se em áreas urbanas, evidenciando que o fechamento das escolas incide de forma mais intensa no campo. No ano de 2024, registraram-se 3.159 escolas fechadas no país, sendo 1.585 em territórios rurais e 1.574 em territórios urbanos, ainda que a população do campo seja numericamente inferior. O quadro abaixo evidencia a dimensão do processo de fechamento de escolas no Brasil entre os anos de 2000 e 2024:

Quadro 8 - Fechamento e paralisação de escolas no Brasil, com destaque para os territórios do campo (2000-2024)

Recorte territorial / temporal	Escolas fechadas/extintas
Brasil (2000–2024)	163.854
• Territórios rurais	110.758
• Territórios urbanos	53.096
Brasil (2024)	3.159
• Territórios rurais (2024)	1.585
• Territórios urbanos (2024)	1.574

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Fórum Nacional de Educação do Campo (Marques, 2026).

⁹ O Censo Escolar é realizado em âmbito nacional e reúne informações detalhadas sobre escolas, matrículas, turmas, docentes e condições de funcionamento das unidades educacionais, configurando-se como fonte fundamental para análises quantitativas e longitudinais no campo das políticas educacionais.

¹⁰ O Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) é uma articulação nacional criada em 2010, composta por movimentos sociais, organizações populares, entidades sindicais, universidades e pesquisadores comprometidos com a defesa do direito à educação do campo. O Fórum atua na formulação, no acompanhamento e na denúncia de políticas públicas educacionais que afetam as populações do campo, das águas e das florestas, constituindo-se como um dos principais espaços coletivos de articulação política e pedagógica em defesa da educação do campo em nível nacional.

Esses dados revelam que o fechamento das escolas do campo constitui um processo estrutural e histórico, marcado por desigualdades territoriais profundas. A incidência mais intensa nos territórios rurais reforça a negação histórica de direitos às populações camponesas e evidencia o caráter seletivo das políticas educacionais implementadas. O fechamento não se distribui de forma homogênea no território nacional, mas atinge prioritariamente comunidades já marcadas pela precarização das políticas públicas.

O levantamento qualitativo e documental referente ao período de 2024 a 2026 evidencia que o fechamento e a ameaça de fechamento de escolas do campo permanecem atuais, especialmente em territórios vinculados à luta pela terra. Segundo a nota pública do Fórum Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas:

O crime se materializa por meio de decisões administrativas autoritárias, antidemocráticas e profundamente violadoras do direito constitucional à educação, atingindo diretamente crianças, adolescentes, jovens e adultos das comunidades camponesas, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, extrativistas e agricultura familiar. Ao negar o direito de acesso à escola pública no território em que se vive, milhares de famílias ficam expostas ao abandono institucional e aprofundam desigualdades históricas (Marques, 2026).

De acordo com o Marques (2026) Estados como Paraná, Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Pará, Espírito Santo, Amazonas e Rondônia registram processos de encerramento ou paralisação de escolas, frequentemente realizados sem consulta às comunidades e acompanhados da transferência compulsória de estudantes.

No caso de Goiás, destaca-se a adoção do Programa GoiásTec, instituído pela Lei nº 20.802/2020, que prevê a substituição da oferta presencial por ensino mediado por tecnologias em territórios considerados de difícil acesso. Embora apresentado pelo Estado como alternativa para garantir a oferta educacional, o programa tem sido amplamente questionado por movimentos sociais e pesquisadores da Educação do Campo, por desconsiderar as especificidades socioterritoriais, culturais e pedagógicas das comunidades camponesas e por fragilizar o princípio da presença da escola no território.

Esses elementos evidenciam que o fechamento das escolas do campo não se configura como fenômeno isolado, mas como parte de uma política educacional alinhada à lógica neoliberal, que prioriza a eficiência administrativa em detrimento do direito à educação contextualizada. Tal lógica aprofunda as desigualdades educacionais e sociais, ao desconsiderar os modos de vida, o trabalho e a cultura das populações do campo (Marques, 2026).

Dessa forma, o fechamento das escolas do MST deve ser compreendido como parte de uma estratégia mais ampla de desterritorialização e desmobilização social, que busca

fragmentar os sujeitos coletivos e esvaziar o caráter político da educação. Ao retirar a escola do território de luta, nega-se a possibilidade de uma educação articulada ao trabalho, à cultura e à organização política, reforçando um modelo educacional hegemônico, marcado pelo individualismo, pela meritocracia e pela lógica do mercado.

A análise realizada evidencia que a Educação de Jovens e Adultos no MST não pode ser compreendida apenas como uma política compensatória de combate ao analfabetismo. Ao contrário, trata-se de um projeto político-pedagógico que subverte a lógica tradicional da escolarização rural, marcada pela precarização e pela descontinuidade. Como lembra Paulo Freire (1997), alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e escrever: é possibilitar que os sujeitos façam a leitura crítica do mundo e se reconheçam como protagonistas de sua própria história.

Mesmo quando programas governamentais, como o *Mais MT Muxirum*, chegam aos territórios camponeses, sua lógica neoliberal de focalização e temporariedade é tensionada pela prática educativa construída no interior do MST. Os relatos dos educandos e educadores mostram que, dentro do Movimento, a alfabetização não se reduz a uma ação emergencial, mas se transforma em espaço de resistência, de fortalecimento comunitário e de afirmação da identidade camponesa. Como destaca Caldart (2012), a Educação do Campo é inseparável das lutas sociais e da permanência na terra.

A experiência do Acampamento Padre José Ten Cate sintetiza essa contradição. De um lado, o Estado promove políticas de nucleação escolar e fechamento de unidades rurais, invisibilizando os sujeitos do campo. De outro, as famílias acampadas constroem coletivamente uma escola que é, ao mesmo tempo, espaço de aprendizagem e de luta pela permanência no território. A escola, nesse contexto, torna-se parte da disputa pelo território.

É importante reconhecer que os limites permanecem. A ausência de políticas estruturais para a Educação do Campo, a precarização do trabalho docente e a instabilidade das turmas de alfabetização revelam que o direito à educação segue condicionado pela lógica da racionalização administrativa e pelos interesses do agronegócio. Contudo, como demonstram os depoimentos dos educandos, a escola no acampamento é vivida como conquista coletiva e como condição para a continuidade da vida camponesa.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos no MST revela-se diferenciada porque, mesmo quando nasce de programas governamentais, ela é ressignificada pela prática popular. A alfabetização de adultos, dentro do Movimento, não é apenas uma política pública aplicada, mas um processo de formação humana, de organização coletiva e de enfrentamento da exclusão educacional. É nesse sentido que a experiência do MST subverte a lógica neoliberal e reafirma a educação como direito, como prática de liberdade e como instrumento de transformação social.

6 O CORPUS EM MOVIMENTO: A CONSTITUIÇÃO DA BASE DOCUMENTAL COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

O corpus da presente pesquisa é constituído por dois suportes empíricos de natureza complementar: o documentário *Raízes da Transformação: Educação e Resistência no MST* e o livro coletivo *Programa Muxirum: Histórias de vida, Resistência e Alfabetização no MST*. A seleção desses materiais não se deu de forma aleatória, mas fundamenta-se em sua capacidade de expressar dimensões distintas e, simultaneamente, convergentes dos processos formativos desenvolvidos no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Enquanto o documentário privilegia a dimensão audiovisual das narrativas femininas, evidenciando aspectos sensíveis e contextuais das trajetórias das alunas e professoras vinculadas ao MST, o livro coletivo sistematiza experiências por meio da linguagem escrita sobre as trajetórias de vida e alfabetização dos alunos (homens e mulheres) da escola do acampamento sem-terra, localizado em Juscimeira-MT, conferindo maior elaboração reflexiva às vivências relatadas. Desse modo, ambos os suportes não apenas ampliam o alcance interpretativo da pesquisa, como também permitem apreender a complexidade dos processos educativos no MST em suas múltiplas mediações.

A articulação entre essas duas fontes possibilita uma abordagem mais abrangente da experiência formativa, ao integrar diferentes formas de expressão, memória e produção de conhecimento. Assim, o corpus constitui-se em narrativas, práticas e sentidos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da educação como prática social e política no contexto do Movimento.

O documentário e o livro que o acompanha não se limitam a registros artísticos ou literários, mas se apresentam como parte integrante da pesquisa, funcionando como corpus empírico e dispositivo metodológico. A relação entre essas produções e o restante da investigação revela que o conhecimento não é apenas sistematizado em textos acadêmicos, mas também construído em práticas culturais e narrativas audiovisuais. Ao reunir relatos de membros do MST, o filme e o livro tensionam discursos dominantes e reafirmam que a produção científica pode dialogar com linguagens diversas, ampliando seu alcance social e político.

Quando o conhecimento científico é traduzido em filmes ou livros narrativos, ele sai da universidade e atinge o público geral, decisores políticos e a sociedade civil, potencializando a pauta da Reforma Agrária e reafirmando o papel político da produção de conhecimento, como sugere Gramsci (1982) ao destacar que a produção intelectual e cultural é parte da disputa pela hegemonia e pela transformação social.

Ao considerar conjuntamente o livro e o documentário como corpus, a pesquisa evidencia que a produção de conhecimento no MST se dá em múltiplas linguagens e suportes, articulando oralidade, memória e escrita. Essa complementaridade reforça que a práxis educativa do Movimento não pode ser reduzida a um único meio de expressão, mas deve ser compreendida como prática social complexa, na qual estética, política e epistemologia se entrelaçam na construção de sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar a realidade.

Metodologicamente, tanto o documentário *Raízes da Transformação* quanto o livro coletivo *Programa Muxirum* foram concebidos como espaços de produção de conhecimento, nos quais os sujeitos não aparecem apenas como informantes, mas como protagonistas e autores de suas próprias histórias de vida, em consonância com reflexões de Paulo Freire, que defende a centralidade – dos oprimidos na construção de conhecimento e na prática emancipatória (Freire, 1987). O filme, ao privilegiar os depoimentos das mulheres Sem Terra, valoriza as participantes como produtoras de saber, deslocando o olhar da simples coleta de dados para a escuta ativa e para a construção compartilhada de interpretações.

Essa abordagem dialoga com a tradição da história oral, especialmente com as contribuições de Alessandro Portelli (1997), que enfatiza que o valor das entrevistas não reside apenas na precisão factual, mas nos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências. Ao incorporar essa perspectiva, o documentário evidencia que a memória e a oralidade são dimensões fundamentais para compreender os processos formativos e as trajetórias de vida no MST.

De modo complementar, a obra coletiva amplia essa metodologia ao registrar em forma escrita as “escrevivências” dos alunos da turma de alfabetização, preservando marcas da oralidade e da recente conquista da escrita, em diálogo com a concepção de Conceição Evaristo, que entende a escrevivência como a inscrição das experiências individuais e coletivas na escrita, transformando memória e vivência em narrativa literária e política (Evaristo, 2017). Essa opção metodológica reforça a ideia de que o conhecimento não se limita à normatividade acadêmica, mas se constrói também na autenticidade das vozes populares.

Nesse sentido, tanto o documentário quanto o livro revelam que os sujeitos do MST elaboram suas perspectivas e visões de mundo como práticas de resistência, nas quais memória, experiência e linguagem se entrelaçam. A escolha de utilizar simultaneamente os dois meios como corpus da pesquisa evidencia que a produção de conhecimento se dá por meio de linguagens oral e escrita –, ambas carregam significados políticos e pedagógicos fundamentais para a compreensão da práxis educativa no Movimento.

6.1 O documentário como *corpus* e dispositivo de produção de conhecimento

O documentário *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*, filmado entre 2024 e 2025 e lançado em dezembro de 2025, configura-se como uma produção que articula dimensões estéticas, políticas e epistemológicas, situando-se no campo das práticas audiovisuais comprometidas com a interpretação crítica da realidade social.

Idealizado e dirigido por esta pesquisadora no âmbito do Edital nº 15/2023/SECEL-MT, com financiamento da Lei Paulo Gustavo, o filme insere-se no conjunto de políticas públicas culturais voltadas à ampliação do acesso e à democratização da produção audiovisual no Brasil. Para além de sua dimensão cinematográfica, o documentário opera como um dispositivo de produção de conhecimento situado, ancorado em perspectivas críticas sobre educação e movimentos sociais. Sua construção narrativa não apenas organiza relatos, mas produz interpretações sobre processos sociais concretos, conferindo centralidade às vozes de sujeitos historicamente marginalizados, especialmente mulheres do Movimento Sem Terra no estado de Mato Grosso.

Com aproximadamente quinze minutos de duração, a obra estrutura-se a partir de relatos ancorados em experiências vividas por mulheres Sem Terra em acampamentos e assentamentos do MST, bem como na atuação de educadoras vinculadas ao Coletivo Nacional de Educação do Movimento. A narrativa não se limita à descrição de práticas educativas, mas problematiza a ausência e a insuficiência de políticas públicas voltadas à educação do campo, ao mesmo tempo em que evidencia formas alternativas de organização educativa construídas no interior do Movimento.

As entrevistas realizadas no documentário constituem um conjunto empírico que permite apreender múltiplas dimensões da experiência social das mulheres do MST, evidenciando processos formativos, trajetórias de vida e formas de organização coletiva. Os territórios nos quais essas experiências se desenvolvem (acampamentos, assentamentos e espaços de formação) configuram-se como dimensões constitutivas dessas trajetórias. Conforme Bernardo Mançano (2000), o território deve ser compreendido como construção social marcada por disputas e pela produção de novas formas de sociabilidade.

A memória, nesse contexto, configura-se como um espaço dinâmico de mediação entre o vivido e o compreendido. As narrativas não apenas recordam acontecimentos, mas produzem interpretações sobre a realidade social, articulando experiências de exploração, invisibilidade e negação de direitos a processos de conscientização política.

Segundo Michael Pollak (1989), a memória coletiva é marcada por disputas, silêncios e seleções, sendo frequentemente atravessada por processos de ocultamento de experiências consideradas dissonantes em relação às narrativas dominantes. Nesse sentido, as memórias

“submersas” que emergem por meio das narrativas orais e dos movimentos sociais podem ser entendidas como formas de resistência simbólica, nas quais sujeitos historicamente marginalizados reconstroem suas trajetórias e afirmam interpretações próprias sobre a realidade vivida, confrontando a imposição de saberes hegemônicos.

6.2 A obra coletiva *Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST* como corpus de pesquisa

Para além do material audiovisual, a investigação incorpora como eixo central de análise a obra coletiva *Programa Muxirum: Histórias de Vida, Resistência e Alfabetização no MST*, organizada por esta pesquisadora em colaboração com a professora responsável pela turma de alfabetização de adultos da escola situada no acampamento Padre José Ten Cate, em Juscimeira (MT). A elaboração do livro insere-se no contexto do festival literário *Escrevivências Sem Terra*, iniciativa promovida pelo MST em articulação com a editora Expressão Popular, cuja finalidade consiste em fomentar práticas de leitura e escrita vinculadas às experiências concretas dos sujeitos do campo. Nesse âmbito, o livro emerge não apenas como produto de um processo formativo, mas como expressão material de um percurso pedagógico que se desenvolveu ao longo dos anos de 2023 e 2024, por meio de oficinas literárias realizadas nas escolas do campo.

Tais oficinas constituíram espaços sistemáticos de experimentação estética e elaboração narrativa, nos quais educandos e militantes foram mobilizados a registrar suas próprias experiências de vida sob diferentes formas discursivas, incluindo poesias, poemas, contos, crônicas e relatos autobiográficos. A proposta pedagógica que orientou essas atividades não se limitou ao domínio técnico da escrita, mas buscou estimular a elaboração simbólica da experiência social, permitindo que os participantes transformassem vivências marcadas por trajetórias de luta, trabalho e exclusão em narrativas dotadas de sentido e intencionalidade. Nesse processo, a escrita deixa de ser compreendida como mera habilidade instrumental e passa a ser apropriada como prática social significativa, vinculada à construção de identidade e à afirmação de pertencimento.

A obra coletiva reúne as produções de todos os integrantes da turma de alfabetização (homens e mulheres) configurando um recorte empírico que amplia o espectro analítico da pesquisa ao incorporar uma diversidade maior de trajetórias, experiências e posições sociais. Diferentemente de outros materiais que operam recortes específicos, o livro apresenta uma tessitura plural de vozes, na qual as narrativas individuais se articulam em um mosaico que

expressa a heterogeneidade constitutiva do grupo. Nesse sentido, o conjunto dos textos permite observar não apenas singularidades biográficas, mas também regularidades e tensões que atravessam a experiência coletiva, evidenciando como diferentes sujeitos elaboram, em suas próprias palavras, os processos de inserção no MST e de acesso à escolarização.

Um aspecto particularmente relevante diz respeito ao fato de que os textos foram produzidos por sujeitos em processo recente de alfabetização. Essa condição imprime às narrativas características específicas, como a presença de marcas de oralidade, construções sintáticas não normativas e escolhas lexicais fortemente vinculadas ao universo cotidiano dos autores. Longe de serem compreendidas como limitações, tais características foram assumidas como elementos constitutivos da expressividade dos textos. Durante o processo editorial, optou-se por realizar intervenções mínimas, restritas à garantia de legibilidade, preservando-se, sempre que possível, as formas de enunciação originais. Essa decisão não apenas respeita a autoria dos participantes, como também afirma uma concepção de linguagem que reconhece a legitimidade de diferentes modos de dizer e de significar o mundo.

A insistência dos próprios autores em “se verem no livro” evidencia que o processo de escrita ultrapassou a dimensão pedagógica estrita, assumindo também um caráter simbólico e político, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (1979), para quem a alfabetização implica que os educandos “digam sua própria palavra”, vinculando-a à experiência social, à participação coletiva e à luta por emancipação. A materialização de suas narrativas em forma de livro representou, para muitos, a possibilidade inédita de inscrição no espaço público da cultura escrita, historicamente marcado por processos de exclusão. Assim, a obra não se configura apenas como registro de experiências, mas como gesto de afirmação identitária, no qual os sujeitos se reconhecem como produtores de linguagem e de sentido.

O momento de lançamento do livro, realizado durante a cerimônia de formatura da turma, adquire, nesse contexto, uma densidade simbólica particular. A noite de autógrafos, marcada pela participação ativa dos autores na assinatura e circulação de seus exemplares, constituiu-se como ritual de reconhecimento social, no qual a conquista da alfabetização se entrelaça à valorização pública de suas trajetórias.

Esse evento, frequentemente mencionado nas narrativas, revela-se como marco biográfico e coletivo, condensando significados que extrapolam o âmbito escolar e se projetam na construção de pertencimento e visibilidade social. Para Portelli (2010), a relevância das narrativas orais não está apenas na reconstituição factual dos acontecimentos, mas na compreensão dos sentidos, interpretações e experiências construídas pelos sujeitos históricos acerca do vivido. A história oral não nos dá apenas acesso a fatos, mas ao significado que esses

fatos têm para aqueles que os vivenciaram. É nesse significado que encontramos pertencimento e identidade, e é através da narrativa que sujeitos invisíveis se tornam visíveis na história.

Do ponto de vista analítico, o livro oferece um material particularmente fecundo para a investigação dos processos de alfabetização em contextos de educação do campo, ao evidenciar como a apropriação da escrita se articula a dimensões mais amplas da vida social dos sujeitos. As narrativas permitem observar, por exemplo, como experiências de trabalho, deslocamento, desigualdade e participação política são reelaboradas no interior do processo educativo, indicando que a alfabetização não se reduz à aquisição de competências técnicas, mas envolve transformações mais profundas na relação dos sujeitos com a linguagem, com o conhecimento e com sua própria trajetória.

Além disso, a diversidade de gêneros textuais presentes na obra evidencia a pluralidade de formas por meio das quais os sujeitos se apropriam da escrita, explorando diferentes recursos expressivos para narrar suas experiências. Essa multiplicidade não apenas enriquece o corpus, mas também permite analisar como distintas estruturas narrativas – poéticas, descritivas, memorialísticas – operam na construção de sentidos sobre a realidade vivida.

Dessa forma, o livro e o documentário consolidam-se como componentes centrais do corpus da pesquisa, não apenas por ampliar o conjunto de vozes analisadas, mas por oferecer acesso privilegiado aos modos pelos quais sujeitos historicamente excluídos dos espaços formais de produção se apropriam da linguagem para narrar, interpretar e ressignificar suas experiências. Ao inscrever essas narrativas no campo da análise acadêmica, a pesquisa reconhece nelas não apenas objetos de estudo, mas produções simbólicas densas, capazes de iluminar aspectos fundamentais dos processos educativos e das dinâmicas sociais que atravessam o MST.

6.3 Eixos analíticos: fundamentos filosóficos e princípios pedagógicos na constituição das narrativas

A análise das narrativas reunidas no material empírico, quando tensionada pelo referencial teórico que orienta esta investigação, revela que tais enunciados não podem ser reduzidos a exemplificações de categorias previamente definidas. Ao contrário, configuram-se como formas de objetivação da experiência social, nas quais se condensam processos históricos, relações de poder e trajetórias formativas atravessadas por múltiplas determinações.

Nesse sentido, conforme Portelli (2010), as narrativas orais constituem espaços ativos de produção de significados, capazes de tensionar e reorientar os próprios referenciais

interpretativos da pesquisa, uma vez que a história oral nos conta menos sobre eventos os eventos em si do que sobre seus significados. Essa compreensão implica reconhecer que os sujeitos implicados nesses processos não apenas vivenciam determinadas condições sociais, mas também produzem interpretações sobre elas, operando sínteses parciais que articulam experiência, memória e posicionamento político. Ao afirmar que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 7), explicita-se a necessidade de superar uma concepção restritiva de intelectualidade, abrindo espaço para a consideração das narrativas como formas legítimas de produção de conhecimento socialmente situado. Desse modo, os enunciados analisados não são tomados como discursos espontâneos ou meramente descritivos, mas como construções dotadas de intencionalidade, que expressam modos de compreender e intervir na realidade.

A partir dessa perspectiva, os princípios educativos que orientam a prática formativa no interior do MST deixam de ser apreendidos como formulações abstratas ou prescrições normativas e passam a ser analisados em sua efetividade concreta, isto é, enquanto dimensões que estruturam e atravessam as trajetórias dos sujeitos. Tais princípios manifestam-se nas formas de organização coletiva, nas práticas cotidianas, nas estratégias de resistência e nos processos de aprendizagem que se desenvolvem no interior do Movimento, operando como mediações que articulam formação subjetiva e inserção social. Assim, a educação é compreendida como processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos sistematizados, mas a constituição de modos de ser, pensar e agir orientados por determinados projetos históricos.

Nessa direção, a experiência educativa analisada evidencia uma configuração formativa que integra dimensões intelectuais, políticas e éticas, indicando que os processos de aprendizagem estão intrinsecamente vinculados à participação em práticas sociais mais amplas. Como assinala Caldart (2004), ao tratar da educação do campo como processo de formação humana vinculado à luta social, defende que a dimensão pedagógica não pode ser dissociada das condições históricas e dos projetos coletivos nos quais se insere. Tal entendimento permite deslocar a análise para além de uma abordagem centrada na escolarização, possibilitando apreender a educação como prática social complexa, na qual se articulam diferentes esferas da vida.

Diante dessa complexidade, impõe-se a necessidade de construir um movimento de sistematização que permita organizar analiticamente os elementos que emergem das narrativas, sem, contudo, incorrer em reducionismos. A proposição de eixos analíticos responde a essa exigência, constituindo-se como estratégia metodológica orientada pela busca de apreensão da totalidade concreta do fenômeno investigado. Esses eixos não são categorias externas impostas

ao material, mas resultam de um processo de interlocução entre teoria e empiria, no qual se busca identificar regularidades, tensões e articulações que atravessam os relatos. Nessa perspectiva, conforme Kosik (2002), a realidade deve ser compreendida como “um todo estruturado, dialético”, cujas múltiplas determinações só podem ser apreendidas por meio das mediações que articulam as diferentes dimensões da vida social.

Tal procedimento analítico fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais se apresentam de forma mediada e contraditória, exigindo instrumentos interpretativos capazes de apreender suas múltiplas determinações. Marx (2011, p. 54) afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”, indicando que a realidade social somente pode ser compreendida a partir das relações históricas, sociais e materiais que a constituem. Nesse sentido, a organização em eixos não visa fragmentar a realidade, mas tornar visíveis as relações internas que a estruturam, permitindo evidenciar como diferentes dimensões – políticas, culturais, éticas e pedagógicas – se imbricam na constituição dos processos formativos. Trata-se, portanto, de um esforço de construção de inteligibilidade que busca articular singularidade e totalidade, experiência vivida e determinações estruturais.

É nesse horizonte que se delineiam os cinco eixos analíticos que orientam a interpretação desenvolvida nesta pesquisa: (1) práxis, consciência e transformação social; (2) trabalho, produção da vida e educação; (3) formação omnilateral e indissociabilidade entre vida e conhecimento; (4) coletividade, organização e formação do sujeito coletivo; e (5) memória, historicidade e emancipação. Esses eixos operam como categorias relacionais, cuja função não é classificar rigidamente os dados, mas possibilitar a compreensão das articulações que estruturam os processos formativos analisados. Tal construção ancora-se na compreensão de que a realidade social constitui uma totalidade histórica, concreta e contraditória, exigindo que os fenômenos educativos sejam apreendidos em suas múltiplas mediações e determinações (Marx; Engels, 2007; Kosík, 2002; Lukács, 2003). No campo educacional, esses eixos dialogam com a tradição da pedagogia socialista e da educação emancipatória, especialmente com as formulações sobre trabalho como princípio educativo, formação omnilateral, auto-organização e vínculo entre educação e transformação social (Pistrak, 2011; Krupskaya, 2017; Mészáros, 2008; Caldart, 2004). Além disso, a centralidade atribuída à memória e à historicidade fundamenta-se na compreensão de que os sujeitos produzem sentidos sobre suas experiências coletivas por meio dos processos históricos vividos, permitindo apreender as práticas educativas como construções sociais carregadas de significados, tensões e possibilidades emancipatórias (Thompson, 1981; Pollak, 1989; Portelli, 1997).

Importa ressaltar que tais eixos não devem ser compreendidos como compartimentos estanques, mas como dimensões interdependentes de um mesmo movimento histórico, cuja dinâmica se expressa na articulação entre diferentes níveis da realidade social. A análise orientada por esses referenciais busca, assim, evidenciar como os processos educativos se constituem na interseção entre práticas sociais, experiências individuais e projetos coletivos, configurando-se como espaços privilegiados de produção de sentidos e de construção de sujeitos históricos capazes de atuar sobre as condições de sua própria existência.

6.3.1 Práxis, consciência e transformação social

O primeiro eixo analítico organiza-se em torno da compreensão da educação como prática social orientada à transformação da realidade, na qual teoria e ação não se apresentam como dimensões dissociadas, mas como momentos constitutivos de um mesmo processo formativo. Nessa perspectiva, o conhecimento adquire sentido na medida em que se vincula às condições concretas de existência dos sujeitos e se projeta como possibilidade de intervenção consciente no mundo.

Assim, a aprendizagem não se esgota na assimilação de conteúdos, mas se realiza como movimento de elaboração crítica da experiência, no interior de práticas sociais marcadas por processos de luta, organização e participação coletiva. Nessa direção, Miguel Arroyo (2014) argumenta que os processos educativos das classes trabalhadoras precisam partir das experiências concretas de vida e trabalho dos sujeitos, reconhecendo nessas vivências dimensões fundamentais da produção de conhecimento e da formação humana.

Do ponto de vista filosófico, esse eixo ancora-se na concepção de que a formação humana se dá na e pela práxis, entendida como atividade mediada, historicamente situada e orientada à transformação das condições objetivas. No plano pedagógico, tal orientação se expressa na centralidade da realidade vivida como ponto de partida e de chegada dos processos educativos, bem como na articulação orgânica entre formação e engajamento político. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que reconhece a inseparabilidade entre conhecer e agir, reafirmando a perspectiva freireana segundo a qual “somente na relação horizontal entre sujeitos é possível construir práticas educativas transformadoras” (Freire, 1987).

A materialidade desse princípio torna-se evidente quando se observam as narrativas que associam diretamente o acesso ao conhecimento à ampliação das possibilidades de compreensão e atuação na realidade social. A alfabetização, nesse contexto, aparece não como fim em si mesma, mas como mediação fundamental para a construção da autonomia e para a

superação de condições históricas de subalternidade. Tal relação é expressa de forma contundente no relato de Raimunda Conceição Sales:

O estudo representa tudo na minha vida. Abaixo de Deus, é o estudo! Uma pessoa sem estudo é cega, não enxerga nada! O estudo é super importante para qualquer ser humano. Hoje, no mundo em que vivemos, é tão fácil estudar e as pessoas não querem, têm os recursos dentro de casa, mas não querem estudar. Às vezes, fico pensando que, se eu tivesse tido a chance que essas pessoas têm hoje, talvez eu seria até uma professora ou teria alguma outra profissão (Sales, 2024, p. 31).

A noção de “cegueira”, presente na fala, deve ser compreendida como expressão concreta de uma condição de exclusão que limita a possibilidade de leitura crítica do mundo. Não se trata de uma metáfora abstrata, mas de uma formulação que evidencia como a privação do acesso ao conhecimento compromete a capacidade de interpretação e intervenção dos sujeitos. Nessa direção, Giroux (1988) enfatiza que a pedagogia crítica deve possibilitar a compreensão das estruturas de poder que organizam a vida social, enquanto McLaren (1997) ressalta que práticas educativas emancipatórias se efetivam quando articuladas às dinâmicas de resistência. A convergência dessas perspectivas permite compreender que o não acesso à educação constitui expressão das desigualdades estruturais, incidindo diretamente sobre a formação da consciência.

De modo articulado, a experiência narrada por Rosilda Pires evidencia que a apropriação da leitura e da escrita implica transformações que ultrapassam o domínio técnico, incidindo sobre a forma como o sujeito se insere e se movimenta no espaço social:

Sem saber ler, a vida era muito difícil. Eu precisava pegar um ônibus e não sabia para onde ele ia. Hoje, já sei ler e não fico mais perdida. Consigo ler a Bíblia, que antes eu não entendia. Agora, até já escrevo livro! Essa escola foi maravilhosa para mim, aqui, a gente aprende, conhece pessoas, convive e até melhora o jeito de conversar. Antigamente, eu tinha medo de falar errado, hoje, já dou até entrevistas! (Pires, 2024, p. 14-15).

O depoimento de Rosilda Pires explicita, com grande força analítica, que a alfabetização não pode ser reduzida a uma competência técnica, mas deve ser compreendida como mediação que reconfigura a inserção do sujeito no mundo social. Ao afirmar que “sem saber ler, a vida era muito difícil” e exemplificar com a impossibilidade de “pegar um ônibus” por não saber identificar seu destino, a fala evidencia que a ausência da leitura limita concretamente a mobilidade e a autonomia, restringindo a capacidade de orientação em espaços cotidianos.

A passagem para “hoje, já sei ler e não fico mais perdida” (Pires, 2024) indica uma transformação que incide diretamente sobre a relação com o espaço e com a vida prática. A

leitura, nesse contexto, opera como instrumento de orientação no mundo, permitindo ao sujeito deslocar-se com segurança, tomar decisões e agir com maior independência. Trata-se de uma mudança que articula dimensão material e simbólica, na medida em que amplia tanto as condições objetivas de circulação quanto a confiança subjetiva para atuar socialmente.

Essa ampliação se desdobra em outras esferas da experiência. A possibilidade de “ler a Bíblia, que antes eu não entendia” (Pires, 2024) revela o acesso a universos de sentido anteriormente inacessíveis, indicando que a alfabetização também incide sobre a dimensão cultural e espiritual da vida. Já a afirmação “agora, até já escrevo livro!” marca uma inflexão ainda mais significativa: o sujeito deixa de ocupar exclusivamente o lugar de leitor e passa a assumir a posição de autor, produzindo e compartilhando sua própria narrativa.

Outro elemento central do depoimento refere-se à transformação nas formas de comunicação e sociabilidade. Ao afirmar que “melhora o jeito de conversar” e que “antes tinha medo de falar errado, hoje já dou até entrevistas”, Rosilda Pires (2024) explicita um processo de superação de barreiras subjetivas, como a vergonha e a insegurança, que historicamente limitam a participação social. A alfabetização, nesse sentido, contribui para a construção da confiança e para a ampliação da presença pública do sujeito, permitindo que ele se expresse, dialogue e se reconheça como interlocutor legítimo.

Além disso, a referência à escola como espaço onde “a gente aprende, conhece pessoas, convive” evidencia que o processo educativo não se restringe ao domínio da leitura e da escrita, mas envolve a construção de vínculos e a ampliação das relações sociais. A aprendizagem aparece, portanto, articulada à convivência e à troca, reforçando seu caráter social e coletivo.

Desse modo, o depoimento de Rosilda Pires (2024) evidencia que a alfabetização, no contexto analisado, atua como eixo estruturante de processos mais amplos de transformação, incidindo simultaneamente sobre mobilidade, comunicação, participação social e produção de sentidos. Ao redefinir as condições de inserção no mundo, a leitura e a escrita configuram-se como práticas que ampliam a autonomia e possibilitam novas formas de existência social. Pires complementa:

Quando a gente não sabe ler, é como se fossemos cegos, a gente olha para as letras, mas não enxerga, porque não sabe o que elas significam. Isso me consumia por dentro... eu pegava um livro, queria ler, mas não conseguia... tinha dias que eu até chorava. Eu também sentia muita vergonha. Às vezes, alguém me perguntava na rua: “Ei! Esse ônibus vai pra onde?”. E eu ficava pensando no que iria responder e eu tinha que dizer: “Eu não sei ler!”. Era muito constrangedor admitir isso. Hoje, graças a Deus, não tenho mais vergonha. Agora eu vou para Rondonópolis, para Juscimeira e para qualquer outro lugar sem me sentir perdida. Eu sei pegar um ônibus, sei me virar. Graças a Deus, isso mudou! (Pires, 2024, p. 16).

O trecho aprofunda, de maneira ainda mais contundente, a compreensão da alfabetização como experiência que incide simultaneamente sobre dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A metáfora mobilizada – “é como se fôssemos cegos” – não deve ser tomada como recurso meramente retórico, mas como expressão de uma condição concreta de não acesso aos códigos que organizam a vida social. A incapacidade de “enxergar” o significado das letras revela uma forma de exclusão que limita a leitura do mundo e restringe a autonomia dos sujeitos em situações cotidianas.

A intensidade da experiência subjetiva aparece na afirmação “isso me consumia por dentro”, indicando que a falta da alfabetização produz efeitos que ultrapassam a dimensão prática, atingindo profundamente a autoestima e o sentido de dignidade. O choro diante da impossibilidade de ler e a vergonha de admitir “eu não sei ler” evidenciam processos de internalização da inferiorização social, nos quais a exclusão educacional se converte em sofrimento psíquico e em silenciamento.

A cena recorrente de ser interpelada na rua sobre o destino de um ônibus, explicita como essa condição se manifesta nas interações sociais, expondo o sujeito a situações de constrangimento público. A necessidade de responder “eu não sei ler” revela não apenas uma limitação individual, mas a posição social subalternizada que lhe é atribuída, marcada pela dependência e pela deslegitimação de sua voz.

A transformação narrada no trecho: “hoje [...] não tenho mais vergonha” indica uma ruptura significativa nesse processo. Para Caldart (2000), a educação do campo é parte da luta pela humanização dos sujeitos, pela conquista de autonomia e pela superação das marcas de exclusão. A superação da vergonha não decorre apenas da aquisição de uma habilidade técnica, mas da reconfiguração da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. A capacidade de “ir para Rondonópolis, para Juscimeira e para qualquer outro lugar sem me sentir perdida” evidencia uma ampliação concreta da autonomia, na qual o domínio da leitura se traduz em mobilidade, segurança e capacidade de decisão.

Nesse sentido, o aprendizado da leitura e da escrita atua como mediação que permite ao sujeito reposicionar-se nas relações sociais, rompendo com experiências de invisibilidade e dependência. A expressão “sei me virar” sintetiza essa mudança ao indicar a passagem de uma condição de vulnerabilidade para uma forma de existência mais autônoma e ativa.

Assim, o depoimento evidencia que o processo educativo não apenas possibilita a compreensão do mundo, mas transforma a maneira como o sujeito se percebe e é reconhecido socialmente. É nesse processo que os sujeitos se descobrem capazes, se reconhecem e se fazem

reconhecer (Arroyo, 2000). Trata-se de uma reconfiguração da subjetividade que articula conhecimento, autoestima e participação, revelando que a alfabetização, nesse contexto, constitui elemento central na superação de experiências de inferiorização e na afirmação da dignidade humana.

Outro aspecto relevante desse eixo refere-se à articulação entre aprendizagem e participação nas práticas sociais do Movimento, indicando que os processos formativos se desenvolvem no interior de experiências concretas de organização e luta. Como expressa José Mário Bento de Moraes (2024, p. 23):

Desde que estou nesse movimento, aprendi muitas coisas. É um grande aprendizado que a gente tem na vida. Eu nunca tinha passado por isso e, quando acampeei, vivenciei muitas situações: dificuldades, lutas e também momentos de muita alegria. Nós devemos nos alegrar na presença do Senhor Jesus [...]. Estamos na luta, pelejando e batalhando pelos nossos objetivos. Agradeço também a oportunidade de participar do Movimento, ajudando os companheiros nesta caminhada.

A afirmação de que “aprendi muitas coisas” no interior do Movimento evidencia que o processo formativo se enraíza na experiência concreta, configurando-se como dimensão indissociável das práticas coletivas que estruturam a vida no acampamento. A aprendizagem não se apresenta, portanto, como resultado de uma transmissão abstrata de conteúdos, mas como produção situada, que emerge da participação ativa em dinâmicas sociais nas quais os sujeitos se implicam, interpretam a realidade e nela intervêm. Essa dimensão é reforçada pela fala da educadora Maria de Lurdes Oliveira (2024, p. 9):

Ver o aprendizado e a realização dos sonhos de pessoas historicamente privadas do direito à educação, especialmente trabalhadores do campo, é uma experiência indescritível [...]. A educação, para mim, não é apenas um trabalho: é um ato de amor, resistência e entrega.

O depoimento de Maria de Lurdes Oliveira (2024) introduz uma dimensão ético-política fundamental para a compreensão da educação no contexto analisado, ao deslocá-la de uma atividade meramente funcional para o campo do compromisso histórico e da implicação subjetiva. Ao afirmar que acompanhar “o aprendizado e a realização dos sonhos de pessoas historicamente privadas do direito à educação” é uma “experiência indescritível”, a educadora explicita a consciência de que sua prática se insere em um processo de reparação de desigualdades estruturais. Como lembra Frigotto (2010), o direito à educação, em sociedades de classes, é sempre tensionado entre a lógica da emancipação e a lógica da reprodução das desigualdades. Essa perspectiva também é reforçada por Ciavatta (2009), ao destacar que a luta

pelo direito à educação é parte da luta pela democratização da sociedade, pela superação das desigualdades históricas que atingem os trabalhadores.

A expressão “ato de amor, resistência e entrega” condensa, de maneira particularmente significativa, uma concepção de educação que articula dimensões afetivas, políticas e éticas em um mesmo movimento formativo. O “amor”, nesse contexto, não se reduz a um sentimento abstrato ou individualizado, mas manifesta-se como compromisso concreto com os sujeitos, suas trajetórias e suas condições históricas de existência, implicando escuta, reconhecimento e valorização de suas experiências. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1987, p. 111) afirma: “Amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação”. Assim, a prática educativa se constitui não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como relação ética e política orientada pela humanização e pela transformação social.

A “resistência”, por sua vez, indica que a prática educativa se realiza em contraposição a processos históricos de exclusão, assumindo um caráter de enfrentamento às estruturas que negaram, reiteradamente, o acesso ao conhecimento. Já a “entrega” sugere uma dedicação que ultrapassa a dimensão profissional, apontando para uma postura de envolvimento integral com o processo formativo.

Nesse sentido, a fala revela que o trabalho pedagógico não é concebido como atividade neutra ou técnica, mas como prática social situada, atravessada por valores, escolhas e posicionamentos políticos. Como lembra Freire (1987), não há educação neutra, educação é um ato político. Ou ela é libertadora, ou ela é domesticadora. Ensinar, nesse contexto, implica participar ativamente da construção de condições para que os sujeitos possam realizar projetos de vida antes inviabilizados, como o acesso à alfabetização e à escolarização.

Além disso, ao destacar a “realização dos sonhos”, o depoimento evidencia que a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas se vincula à ampliação de horizontes e à possibilidade de reconfiguração das expectativas de futuro. Trata-se de um processo que articula formação intelectual e dimensão existencial, no qual aprender significa também recuperar possibilidades historicamente negadas.

Assim, os depoimentos reafirmam a educação como prática comprometida com a transformação social, na qual o ato de ensinar se configura como intervenção consciente em realidades marcadas pela desigualdade (Oliveira; Macedo; Leandro; Silva 2024). A centralidade atribuída ao amor, à resistência e à entrega indica que a formação, nesse contexto, é inseparável

de um projeto ético-político que visa não apenas transmitir saberes, mas contribuir para a construção de sujeitos capazes de afirmar sua dignidade e intervir no mundo.

A relação entre educação e conquista de direitos também se explicita no relato de Ivani Correia (2024, p. 22):

Eu nunca imaginava voltar a estudar. Estou há muito tempo em um acampamento Sem Terra e, no começo, não tinha escola e quando tinha, era só para as crianças. Quando ouvi falar que tinha escola para os mais velhos, fiquei muito feliz. Sempre tive vontade de estudar, mas, na cidade, era muito difícil, as aulas acabavam tarde, e eu tinha que pegar ônibus para voltar para casa. Não dava para mim!

O depoimento de Ivani Correia (2024) explicita, o caráter historicamente condicionado do acesso à educação, evidenciando que a escolarização, especialmente para sujeitos do campo, não se constitui como direito plenamente garantido, mas como possibilidade atravessada por limites materiais e institucionais. Ao afirmar “eu nunca imaginava voltar a estudar”, a fala revela não apenas uma trajetória interrompida, mas a internalização de um horizonte restrito de expectativas, no qual o retorno à escola sequer se apresentava como alternativa concreta.

A lembrança de que “no começo, não tinha escola e quando tinha, era só para as crianças” explicita a exclusão estrutural de jovens e adultos dos processos formais de escolarização, indicando que o direito à educação, nesse contexto, foi historicamente segmentado e limitado. Como lembra Ciavatta (2009), o direito à educação, no Brasil, sempre foi restrito e seletivo, marcado por profundas desigualdades sociais e regionais que atingem, sobretudo, os trabalhadores. Essa restrição não se deve a uma escolha individual, mas a condições objetivas que inviabilizam o acesso, como a ausência de oferta educacional adequada.

A experiência anterior na cidade – “as aulas acabavam tarde, e eu tinha que pegar ônibus para voltar para casa. Não dava para mim!” – reforça essa dimensão ao evidenciar como fatores logísticos, temporais e de deslocamento operam como barreiras concretas à permanência na escola. O “não dava para mim” sintetiza uma condição de impossibilidade que não decorre de falta de interesse, mas de uma organização social que desconsidera as necessidades e as condições de vida desses sujeitos.

Nesse sentido, o entusiasmo diante da criação de uma escola adquire um significado que ultrapassa a satisfação individual, indicando a emergência de uma possibilidade historicamente negada. Para Caldart (2000, p. 75) “A escola do campo não é uma dádiva, mas uma conquista das lutas sociais. Ela nasce da necessidade de afirmar o direito à educação como parte do direito à vida digna no campo”. A escola, nesse contexto, não aparece como instituição neutra, mas

como resultado de processos de organização e luta que viabilizam sua existência em territórios antes desassistidos.

A fala de Ivani, portanto, evidencia que o acesso à educação é inseparável das condições sociais que o tornam possível, reafirmando que a escolarização, no contexto do MST, deve ser compreendida como conquista coletiva. Trata-se de um direito que se materializa não por concessão espontânea, mas por meio de processos organizativos que tensionam e reconfiguram as formas de oferta educacional, tornando-a compatível com as necessidades concretas dos sujeitos.

As narrativas também expressam, de maneira contundente, a dimensão transformadora da experiência educativa no MST. Como afirma Marlene Sapelli: “Eu sempre digo que tem uma divisão de águas na minha trajetória humana, né? Antes do Movimento e depois do Movimento” (Sapelli, 2025, 3min31s). A ideia de “divisão de águas” indica uma ruptura que reorganiza a trajetória dos sujeitos, evidenciando a passagem de uma forma de inserção marcada pela naturalização das condições existentes para outra mediada pela reflexão crítica e pela participação coletiva. Essa relação entre conhecimento e ação é aprofundada na fala de Matilde Araújo:

O conhecimento liberta. E nós mulheres do movimento, a gente sabe o que significa isso nas pequeninhas coisas e nas grandes. Pra gente começar a decidir a nossa vida, a entender que a gente não tá predestinada para determinadas coisas... O movimento trabalha muito essa coisa de conhecer. Ninguém luta se não conhece. E pra gente ser consciente, a gente precisa estudar (Araújo, 2025, 4min23s).

A afirmação “ninguém luta se não conhece” explicita de forma direta a centralidade do conhecimento como condição para a ação transformadora. A recusa da ideia de predestinação evidencia a superação de uma consciência adaptativa, abrindo espaço para a compreensão da realidade como histórica e passível de mudança.

Essa transição pode ser compreendida à luz da noção de conscientização, desenvolvida por Freire (1980), segundo a qual a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica implica a problematização das condições concretas de existência. As narrativas analisadas evidenciam esse movimento, indicando que o conhecimento, mediado pelas práticas formativas do MST, atua como instrumento de leitura do mundo e de reposicionamento dos sujeitos diante dele.

Dessa forma, o eixo da práxis permite compreender que os processos educativos analisados não apenas promovem a aquisição de saberes, mas produzem transformações na forma como os sujeitos interpretam e intervêm na realidade. A formação política, nesse contexto, constitui mediação fundamental, articulando conhecimento, consciência e ação em um mesmo movimento, no qual aprender implica também transformar.

6.3.2 Trabalho, produção da vida e educação

O segundo eixo analítico organiza-se a partir da centralidade do trabalho na constituição dos processos formativos, compreendido não como atividade restrita à esfera produtiva, mas como dimensão ontológica da existência humana. Nessa perspectiva, o trabalho configura-se como mediação fundamental por meio da qual os sujeitos produzem e reproduzem sua vida material e social, ao mesmo tempo em que elaboram conhecimentos, valores e formas de organização coletiva. A educação, nesse horizonte, não se apresenta como instância separada da vida concreta, mas como prática que se inscreve nas dinâmicas de produção da existência, orientando-se para sua compreensão crítica e transformação.

Segundo Caroline Bahniuk (2015), a formação desenvolvida nas experiências educativas do MST articula trabalho, conhecimento e vida social numa perspectiva integral, compreendendo o trabalho como princípio educativo fundamental. Assim, os processos formativos não se restringem à transmissão de conteúdos escolares abstratos, mas vinculam-se às práticas concretas de produção da vida, à organização coletiva e às necessidades históricas dos trabalhadores do campo.

Tal concepção implica deslocar o entendimento da aprendizagem para além de uma lógica abstrata ou descontextualizada, situando-a nas práticas sociais que estruturam o cotidiano dos sujeitos. Os conteúdos formativos adquirem significado na medida em que se vinculam às necessidades reais das comunidades, contribuindo para a construção de autonomia material e para o fortalecimento das formas coletivas de organização. Assim, o processo educativo passa a operar como mediação entre conhecimento e vida, articulando dimensões técnicas, sociais e políticas em uma mesma dinâmica formativa.

No plano filosófico, esse eixo ancora-se na compreensão de que o trabalho constitui princípio fundante da formação humana, sendo inseparável das condições históricas nas quais se realiza. No plano pedagógico, tal orientação se expressa na valorização do trabalho como princípio educativo, na incorporação de saberes socialmente produzidos e na centralidade das práticas comunitárias como espaços de aprendizagem. Desse modo, a educação não apenas dialoga com o mundo do trabalho, mas se estrutura a partir dele, superando a cisão historicamente produzida entre saber e fazer.

Essa perspectiva torna-se evidente - que o trabalho aparece como espaço privilegiado de aprendizagem e construção de valores coletivos. Longe de ser concebido como atividade externa ao processo educativo, ele se configura como dimensão constitutiva da formação,

articulando produção material, organização social e elaboração de conhecimentos. A experiência relatada por José Mário Bento de Moraes explicita de forma concreta essa dinâmica:

[...] lá era bom e pertinho da cidade, tudo o que plantávamos produzia: milho, abóbora, feijão, mandioca, banana... nós fazíamos até doação de alimentos na cidade, nós fizemos 1.250 kg de farinha, na farinheira zumbi dos Palmares e doamos na cidade de Juscimeira, Jaciara e São Pedro da Cipa. Nós tínhamos também uma horta comunitária, roça coletiva e roça individual, a produção da horta era consumida no acampamento e o excedente nós doávamos. Às vezes chegavam pessoas novas no acampamento que não tinham condições financeiras e a gente doava os alimentos para eles também (Moraes, 2024, p. 23-24).

O relato evidencia que a atividade produtiva está intrinsecamente articulada a práticas de solidariedade e cooperação, nas quais o trabalho assume também uma dimensão ética e social. A produção agrícola não se limita a gerar subsistência, mas se constitui como espaço de partilha, organização e responsabilidade coletiva, revelando que os processos formativos se desenvolvem no interior dessas experiências.

De modo convergente, o relato de Ana Gonçalves Ferreira (2024) explicita o reconhecimento do trabalho como instância legítima de produção de conhecimento: “Eu aprendi pouco no estudo, mas no trabalho aprendi muito” (Ferreira, 2024, p. 36). Tal afirmação não expressa uma negação da escola, mas indica a valorização de saberes construídos na prática, frequentemente desconsiderados pelas formas tradicionais de ensino. O trabalho aparece, assim, como espaço de aprendizagem situado, no qual os sujeitos desenvolvem competências, interpretam a realidade e constroem conhecimentos a partir da experiência concreta.

A articulação entre educação e vida produtiva também se manifesta na forma como os sujeitos projetam suas trajetórias, vinculando o aprendizado à construção de condições materiais de existência. Como expressa Rosilda Pires (2024):

Hoje em dia, eu vou em frente, vou em frente até o final, eu quero aprender porque vou ter meu sítio, quero saber comprar minhas vacas, aprender a emitir uma nota fiscal para vender minha produção: minhas verduras, galinhas, porcos e tudo o que eu produzir (Pires, 2024, p. 15).

O depoimento de Rosilda Pires explicita de maneira particularmente significativa a imbricação entre formação escolar e produção da vida material, evidenciando que o processo educativo é orientado por finalidades concretas e por projetos de autonomia. Ao afirmar “eu vou em frente até o final, eu quero aprender porque vou ter meu sítio”, a narrativa projeta o aprendizado para além do presente, articulando-o a um horizonte de realização que envolve a posse da terra, a organização da produção e a autossustentação.

A menção a competências específicas como comprar animais, emitir notas, vender a produção, revela que o conhecimento escolar é apropriado em sua dimensão instrumental, porém não de forma reducionista, mas como mediação necessária para a inserção qualificada nos processos produtivos. Trata-se de um saber que se desloca do plano abstrato para incidir diretamente sobre a capacidade de gestão econômica, de circulação de mercadorias e de participação em circuitos formais de comercialização.

Esse aspecto indica uma ressignificação da própria função da escola, que deixa de ser percebida como espaço dissociado da vida prática e passa a integrar o conjunto de condições que tornam possível a reprodução social dos sujeitos no campo. Para a pedagogia socialista, a educação não pode ser entendida como transmissão de conhecimentos isolados, mas como organização da vida coletiva, em que cada atividade escolar se vincula à formação social e ao trabalho (Makarenko, 1985). A aprendizagem, nesse sentido, não se orienta por uma lógica de acumulação de conteúdos, mas por sua aplicabilidade em situações concretas, vinculadas à organização do trabalho e à sustentabilidade da vida.

Além disso, o depoimento evidencia que a busca pelo conhecimento está associada a um projeto de autonomia, no qual o domínio de saberes técnicos e formais permite reduzir dependências e ampliar a capacidade de decisão. A referência à emissão de nota fiscal, por exemplo, indica a apropriação de instrumentos que possibilitam maior inserção nos mercados e maior controle sobre a própria produção, deslocando o sujeito de uma posição de subordinação para uma atuação mais autônoma.

Nesse caso, o conhecimento escolar adquire função diretamente relacionada à gestão da produção, à comercialização e à organização da vida no campo, evidenciando que a aprendizagem se orienta por demandas concretas e por projetos de autonomia econômica. A mesma lógica aparece na fala de José Mário Bento de Moraes (2024, p. 25):

Hoje em dia, meu sonho é adquirir meu pedacinho de terra e fazer uns três tanques de peixes. Já aprendi a trabalhar com isso, hoje em dia, sei até medir o pH da água e os nutrientes que precisam ter no tanque. Aprender é bom demais!

A apropriação de conhecimentos técnicos evidencia que o processo formativo integra dimensões científicas e práticas, superando dicotomias entre saber acadêmico e saber popular. O conhecimento, nesse contexto, não é acumulado de forma abstrata, mas mobilizado como instrumento para a organização da produção e para a melhoria das condições de vida. Outro aspecto relevante refere-se à forma como o processo educativo se organiza em diálogo com as condições concretas dos sujeitos, especialmente no que diz respeito à conciliação entre trabalho e estudo. A fala de Adir Rodrigues (2024, p. 27-28) explicita essa articulação:

Eu comecei meio desanimado porque as coisas não aconteciam, mas depois voltei a me animar de novo e estou indo bem. Eu trabalho e só consigo participar da aula aos sábados, nos outros dias eu faço tarefa em casa. Então, tem mais essa dificuldade ainda porque eu trabalho de segunda à sexta, mas consigo acompanhar o conteúdo. Eu faço em casa tudo certinho e quando não dou conta, no sábado a professora me ensina.

O depoimento evidencia que o trabalho não é compreendido como impedimento à escolarização, mas como dimensão constitutiva da vida dos educandos, exigindo formas pedagógicas capazes de dialogar com suas condições concretas de existência. A organização do ensino, nesse contexto, reconhece a centralidade do trabalho na produção da vida social e constrói estratégias que favorecem a permanência, o acompanhamento e a continuidade do processo formativo, mesmo diante das limitações impostas pela rotina.

Tal perspectiva aproxima-se da concepção defendida por Pistrak (2011), para quem a escola deve organizar o ensino de modo que o trabalho não seja obstáculo, mas princípio educativo, articulando-se às condições concretas da vida dos alunos e à construção da sociedade socialista. Assim, o trabalho deixa de ser tratado apenas como condição externa à educação e passa a constituir elemento formativo fundamental na organização do processo pedagógico.

Além disso, as práticas produtivas descritas nas narrativas revelam uma forte dimensão coletiva, na qual o trabalho se realiza por meio da cooperação e da construção de vínculos sociais. A produção não se organiza apenas em termos individuais, mas envolve formas compartilhadas de planejamento, execução e distribuição, reforçando valores de solidariedade e pertencimento.

Nos relatos, ainda que o trabalho não apareça sempre de forma explicitamente produtiva, ele se manifesta como dimensão constitutiva da existência, na medida em que a educação é compreendida como instrumento para a transformação das condições concretas de vida. A ideia de que o conhecimento permite “decidir a nossa vida” evidencia que a formação se articula à autonomia material e social, indicando que a educação está orientada para a intervenção na realidade vivida. Nessa perspectiva, Mészáros (2008) afirma que uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, razão pela qual uma educação comprometida com a emancipação precisa ultrapassar a adaptação passiva à ordem existente e possibilitar aos sujeitos compreender e transformar as condições concretas de sua existência.

A referência à necessidade de “dirigir processos na base” aponta para uma atuação situada nos territórios, na qual a formação se vincula às práticas sociais e às dinâmicas organizativas que estruturam a vida coletiva. O trabalho, nesse sentido, aparece como mediação

fundamental, ainda que não explicitado apenas em termos produtivos, mas como dimensão que atravessa as formas de existência e de organização social no campo.

A centralidade do trabalho na proposta educativa do MST inscreve-se na tradição marxista, segundo a qual a produção da vida material constitui fundamento da consciência social. Em consonância com Marx e Engels (2007), compreende-se que o ser social, situado em condições históricas determinadas, conforma as formas de consciência. Dessa maneira, os processos educativos não podem ser dissociados das práticas produtivas e das condições concretas de existência.

Nesse horizonte, o trabalho é compreendido como espaço privilegiado de formação, no qual se produzem saberes, valores e experiências que estruturam a vida social. A contribuição de Thompson (1987) reforça essa compreensão ao destacar que a consciência se constitui historicamente, em resposta às condições vividas pelos sujeitos. Assim, a educação desenvolvida no MST afirma-se como prática enraizada na realidade concreta, na qual o trabalho se configura como princípio educativo e como mediação fundamental na constituição de sujeitos capazes de compreender e transformar suas condições de existência.

6.3.3 Formação omnilateral e indissociabilidade entre vida e conhecimento

O terceiro eixo analítico estrutura-se em torno da concepção de formação omnilateral, entendida como desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões – intelectual, política, social, cultural, ética e afetiva. Trata-se de uma perspectiva que se contrapõe frontalmente às formas fragmentadas de educação, historicamente orientadas pela divisão social do trabalho e pela redução da formação humana à aquisição de competências instrumentais. Nesse horizonte, a educação não se limita à transmissão de conteúdos nem à preparação para funções específicas, mas se configura como processo amplo de constituição do ser social em sua totalidade.

A proposta de escola construída pelo MST, busca integrar conhecimento escolar, trabalho, auto-organização e realidade social. Nessa formulação, o processo educativo orienta-se pela perspectiva da formação omnilateral, articulando diferentes dimensões da experiência humana e superando a fragmentação entre teoria e prática (Bahniuk, 2015).

No contexto do MST, essa concepção assume concretude ao se materializar em práticas educativas que articulam diferentes esferas da vida social, rompendo com a separação entre educação formal, trabalho, cultura e experiência cotidiana. A formação aparece, assim, como processo contínuo e integrado, no qual saberes escolares, conhecimentos técnicos e

experiências vividas se entrelaçam, constituindo uma dinâmica formativa que ultrapassa os limites institucionais da escola. Tal perspectiva aproxima-se da tradição marxista que reivindica a formação omnilateral como condição para a superação da alienação, ao propor o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em oposição à unilateralidade imposta pelas relações sociais capitalistas.

Do ponto de vista filosófico, essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento é inseparável das condições concretas de existência, sendo produzido nas relações sociais e nas práticas históricas dos sujeitos. No plano pedagógico, tal concepção se expressa na integração entre ensino, capacitação e vida cotidiana, evidenciando que o processo educativo não pode ser reduzido a uma dimensão cognitiva isolada, mas deve ser apreendido como prática social total. Nesse sentido, Caldart (2004), ressalta que a formação humana vinculada à realidade dos trabalhadores do campo implica articular saberes, práticas e valores em um projeto educativo comprometido com a transformação social.

As narrativas analisadas evidenciam de forma consistente essa compreensão ampliada da formação, ao revelarem que o processo educativo incide sobre diferentes dimensões da existência. Nos depoimentos, a alfabetização não aparece como aquisição técnica restrita à leitura e escrita, mas como experiência que transforma modos de pensar, de se relacionar e de se posicionar no mundo.

Essa ampliação do horizonte formativo é sintetizada na fala de Ivani de Arruda Correia (2024): “O estudo não é só aprender a ler e escrever, ele abre a nossa cabeça para pensar sobre as coisas do mundo. A professora explica uma coisa, depois outra, e a gente vai aprendendo. É algo muito bom!” (Correia, 2024, p. 22). A afirmação evidencia que o conhecimento opera como mediação para a ampliação da consciência, permitindo aos sujeitos reinterpretar a realidade e desenvolver uma postura crítica diante dela.

Caldart (2000) enfatiza que a escola no MST é mais do que escola: é espaço de formação humana integral, vinculada à luta social e à construção de um projeto histórico alternativo, a educação no MST não se limita ao ensino formal, mas é prática social e política que articula vida, trabalho e conhecimento. Trata-se de um movimento que não se restringe ao plano intelectual, mas incide sobre a totalidade da experiência social, articulando reflexão e vivência.

Essa transformação também se manifesta na dimensão ética e relacional da formação. Ao refletir sobre sua trajetória, José Mário Bento de Moraes (2024) explicita mudanças significativas em sua forma de interação social:

Depois que entrei para o Movimento, melhorei muito. Eu era uma pessoa muito ignorante, lidava com gado e com os animais, mas depois que entrei no Movimento, mudei muito. Antes, eu brigava por qualquer coisa. Hoje em dia, sei lidar com as pessoas. Participei da coordenação do acampamento por cinco anos, lidando com gente todos os dias, e mudei bastante. Aprendi a dialogar com as pessoas, resolver conflitos e realizei o sonho de estudar (Moraes, 2024, p. 25).

O depoimento evidencia que a formação omnilateral envolve a construção de novas formas de sociabilidade, nas quais o desenvolvimento de habilidades como diálogo, convivência e mediação de conflitos assume centralidade. Nesse sentido, a educação aparece como prática que incide diretamente sobre a constituição ética dos sujeitos, contribuindo para a organização da vida coletiva.

Um aspecto igualmente significativo diz respeito à superação de barreiras subjetivas, historicamente produzidas pelos processos de exclusão educacional. Esse movimento revela como a negação do direito à escolarização não apenas limita o acesso ao conhecimento, mas também gera sentimentos de vergonha, insegurança e silenciamento. A experiência narrada por Ivani de Arruda Correia (2024) exemplifica de forma contundente essa transição, mostrando que o ingresso na escola não se restringe à aprendizagem formal, mas constitui um processo de reconstrução da autoestima e de afirmação identitária:

Não poder ir para a escola representou muita coisa na minha vida, porque eu queria ler e não conseguia direito. Queria fazer as coisas, mas sentia que não prestava nem para isso. Sentia muita falta de saber ler bem ou escrever uma carta. Agora, se eu precisar escrever uma carta, eu já consigo. [...] Todos nós podemos aprender, basta força de vontade e vir para a escola. Eu já aprendi muito, já estamos até escrevendo um livro, e estou muito feliz por isso! Quero mostrar para os meus netos e dizer: “Olha aqui o livro que a vovó escreveu, com 74 anos, e ainda tentando aprender!”. Vou mostrar para eles como exemplo e incentivo para estudarem também (Correia, 2024, p. 21).

O depoimento de Ivani de Arruda Correia evidencia, de forma particularmente expressiva, a dimensão omnilateral do processo formativo, ao revelar que a educação incide simultaneamente sobre aspectos cognitivos, subjetivos, sociais e intergeracionais da existência. A experiência inicial marcada pela impossibilidade de frequentar a escola não se limita à ausência de habilidades técnicas, mas implica efeitos profundos na constituição da autoestima e da percepção de si, como se observa na afirmação “sentia que não prestava nem para isso”. Trata-se, portanto, de uma condição de negação que atinge o sujeito em sua totalidade, restringindo suas possibilidades de ação, expressão e reconhecimento social.

A conquista da leitura e da escrita deve ser compreendida, nesse contexto, não como aquisição isolada de competência, mas como momento de reconfiguração mais ampla da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. O aprendizado passa a operar como

mediação que amplia a autonomia, a capacidade de comunicação e a inserção social, evidenciando que o desenvolvimento intelectual está intrinsecamente articulado a dimensões práticas e simbólicas da vida.

A afirmação “já estamos até escrevendo um livro, e estou muito feliz por isso” (Correia, 2024) explicita ainda a dimensão cultural e expressiva da formação omnilateral. A passagem de uma condição de não letramento para a autoria de um livro sinaliza um deslocamento significativo: o sujeito deixa de ocupar uma posição de silenciamento para afirmar-se como produtor de cultura e de conhecimento. Essa transformação não é apenas técnica, mas envolve o reconhecimento de si como alguém capaz de narrar a própria experiência e de inscrevê-la no espaço público.

Além disso, o trecho evidencia a dimensão intergeracional da formação, ao projetar o aprendizado para além da experiência individual: “Quero mostrar para os meus netos [...] como exemplo e incentivo para estudarem também” (Correia, 2024, p. 21). A educação, nesse caso, não se encerra no sujeito que aprende, mas se expande como referência e estímulo para outros, contribuindo para a circulação de valores, expectativas e possibilidades no interior da família e da comunidade.

A ênfase na continuidade do aprendizado reforça o caráter processual e inacabado da formação, elemento central da concepção omnilateral. Não se trata de atingir um estado final de conhecimento, mas de participar de um movimento permanente de desenvolvimento, no qual diferentes dimensões da vida são continuamente transformadas. A formação omnilateral também se expressa na articulação entre diferentes espaços e tempos de aprendizagem, evidenciando que o processo educativo se estende para além da sala de aula e se integra às práticas cotidianas. Como relata Rodrigues (2024):

A escola mudou muita coisa na minha vida, por exemplo, eu tenho o sonho de tirar a minha habilitação e sem estudo, a gente não consegue, mas agora a escola está me ajudando. No ano que vem, eu vou tirar habilitação porque é muito difícil ter o veículo e não ter habilitação, eu já fui parado muitas vezes em blitz, mas eu tenho que arriscar mesmo assim porque preciso trabalhar, buscar o pão de cada dia (Rodrigues, 2024, p. 27).

Nesse contexto, o conhecimento escolar articula-se diretamente às demandas da vida prática, evidenciando a inseparabilidade entre saber e existência. As narrativas que integram o livro e o documentário reforçam essa compreensão ao evidenciar que o aprendizado é vivenciado como experiência ampliada, que envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Como sintetiza Rosilda Pires (2025) ao se referir às aulas: “é bom mesmo! Ali é bom que a gente aprende ler, escrever e aprende mais coisa... É tão bom.” (Pires, 2025, 10min50s). Ainda

que formulada de maneira simples, a fala presente no documentário, revela que o processo educativo é percebido como experiência integral, associada ao bem-estar, à satisfação e ao desenvolvimento pessoal. Essa dimensão se aprofunda na fala de Vilma Pereira (2024, p. 47):

[...] aprendendo a escrever, a gente vai melhorando a nossa mente, sentindo o nosso corpo mais seguro porque sabemos que estamos fazendo algo que gostamos, aprendendo cada vez mais. Se desenvolvendo mais, estudar abre a mente, a gente se sente mais tranquila e segura. Até no dia a dia, para fazer um bolo dentro de casa, olhar a receita de uma comida, ler as quantidades e medidas corretamente. Tudo isso parece ser uma coisa simples, mas muda muito a vida da gente.

O relato evidencia que o conhecimento se materializa em práticas aparentemente simples, mas que produzem transformações profundas na autonomia e na autoconfiança dos sujeitos. A dimensão social da aprendizagem também se manifesta na circulação dos saberes dentro das relações familiares e comunitárias. Como relata Arlete Alves de Souza: “Foi muito interessante que mesmo um pouquinho que eu sabia, que eu sei, eu levei meu esposo também para aprender. Ele não sabia escrever, hoje ele sabe trocar mensagem comigo pelo whatsApp, pelo celular” (Souza, 2025, 8min34s). Nesse caso, a educação ultrapassa o indivíduo e se expande para o coletivo, reafirmando seu caráter relacional.

Além disso, as falas que destacam o ambiente escolar como espaço de convivência e acolhimento reforçam a centralidade da dimensão afetiva na formação: “A gente esquece todos os problemas lá fora [...] é bom a gente conversar com os amigos, com a professora” (2025, 11min); “Você conversa com um, conversa com outro, brinca [...] é uma satisfação boa demais” (Pires, 2025, 11min22s). Esses elementos mostram que o processo educativo no MST não se limita às dimensões cognitivas e técnicas, mas constitui também um espaço de vínculos, pertencimento e sociabilidade, ampliando a compreensão da formação omnilateral.

Tais elementos indicam que o processo educativo no MST se constitui também como espaço de produção de vínculos, pertencimento e sociabilidade, ampliando a compreensão da formação omnilateral para além das dimensões cognitivas e técnicas.

Essa concepção encontra respaldo na tradição marxista, na qual a formação omnilateral se apresenta como horizonte de superação da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho. Em diálogo com Lukács (2003), pode-se compreender que a consciência se constitui de forma socialmente situada, sendo resultado das múltiplas determinações históricas que atravessam a vida dos sujeitos. Ao reconhecer a legitimidade de diferentes formas de saber e integrar múltiplas dimensões da experiência, o MST constrói uma proposta educativa que

rompe com a unilateralidade e afirma a educação como prática social total, na qual vida e conhecimento se tornam indissociáveis.

6.3.4 Coletividade, organização e formação do sujeito coletivo

O quarto eixo analítico agrega os princípios que afirmam o caráter intrinsecamente coletivo da educação, articulando-o às dinâmicas de organização social e política. Nessa perspectiva, a formação não se configura como trajetória individualizada ou autocentrada, mas como processo histórico e relacional, no qual os sujeitos se constituem na e pela experiência coletiva. Trata-se de compreender que a produção do conhecimento, assim como a constituição da consciência, emerge de práticas compartilhadas, mediadas por vínculos de solidariedade, luta e pertencimento social.

A produção do conhecimento realiza-se em espaços de participação ativa, diálogo horizontal e construção coletiva, nos quais a gestão democrática e as práticas de auto-organização assumem centralidade estruturante. Nesses contextos, os processos educativos deixam de ser instâncias de transmissão unilateral para se constituírem como experiências compartilhadas de elaboração crítica da realidade. Desse modo, os espaços formativos configuram-se como territórios de vivência concreta da democracia, nos quais se articulam aprendizagem, participação e formação política, contribuindo para a constituição de sujeitos capazes de atuar coletivamente na transformação social.

No que tange aos aspectos filosóficos da educação, esse eixo se articula à valorização de princípios humanistas e socialistas, que enfatizam a solidariedade, a cooperação e a construção coletiva. No plano pedagógico, essa orientação se concretiza na gestão democrática, na valorização da autonomia dos educandos e na inserção dos processos educativos nas dinâmicas organizativas do Movimento.

O eixo da coletividade evidencia um dos fundamentos mais distintivos da proposta educativa do MST: a compreensão de que a formação humana se realiza, essencialmente, em processos sociais compartilhados. Nos depoimentos, a educação aparece reiteradamente como experiência coletiva, na qual o aprendizado se constrói na relação com o outro, no diálogo e na participação em práticas organizativas. Essa perspectiva rompe com a lógica individualizante da educação hegemônica, afirmando que o conhecimento não é propriedade de sujeitos isolados, mas resultado de interações sociais historicamente situadas. A fala de José Mário Bento de Moraes (2024) sintetiza essa concepção de forma direta:

Eu estudei só até a quarta série quando eu era criança, mas tive que parar para trabalhar porque quando eu saí da casa do meu pai eu tinha só 11 anos de idade e eu saí para o mundo e não tive oportunidade de estudar. Nesse projeto agora eu aprendi bastante e ainda estou aprendendo, a gente vai aprendendo uns com os outros porque a gente não aprende sozinho não, um conta uma história outro conta outra e é muito bom! (Moraes, 2024, p. 24).

Ao afirmar que “a gente vai aprendendo uns com os outros porque a gente não aprende sozinho não, um conta uma história outro conta outra” (Moraes, 2024, p. 24), explicita que o conhecimento não é apropriado de maneira individual e isolada, mas produzido coletivamente, a partir da troca de experiências e da circulação de narrativas. Essa dinâmica revela que a aprendizagem ocorre em um espaço relacional, no qual diferentes vivências são mobilizadas como mediações para a construção do saber. O mundo vivido, marcado pelo trabalho precoce, pela ruptura com a escolarização formal e pela inserção em contextos de luta, não aparece como obstáculo, mas como elemento mediador do processo educativo.

O trecho do depoimento expressa a materialidade concreta da concepção freireana segundo a qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 35). Longe de uma formulação abstrata, a fala evidencia que o processo educativo se realiza na interação entre sujeitos que compartilham experiências, saberes e trajetórias marcadas por condições históricas específicas.

A interrupção dos estudos na infância, mencionada no início do depoimento, situa o sujeito em uma trajetória marcada pela negação histórica do direito à educação. No entanto, é precisamente a inserção em um espaço coletivo que possibilita a retomada do processo formativo, agora não mais como experiência individualizada, mas como prática social compartilhada. Nesse sentido, o aprendizado não se restringe à relação entre educador e educando, mas se amplia para uma rede de interações na qual todos ensinam e aprendem simultaneamente.

Essa compreensão dialoga diretamente com a crítica freireana à educação bancária, na medida em que rompe com a lógica da transmissão unilateral de conteúdos e afirma a educação como prática dialógica. O ato de “contar histórias”, mencionado no depoimento, adquire, nesse contexto, estatuto epistemológico: as experiências narradas constituem-se como formas legítimas de conhecimento, por meio das quais os sujeitos interpretam a realidade e produzem sentidos sobre ela.

Assim, o depoimento não apenas confirma a proposição de Freire, mas a concretiza no interior de uma prática educativa situada, evidenciando que a formação se realiza na relação

entre sujeitos que, ao partilharem suas histórias, constroem coletivamente novas formas de compreender e intervir no mundo.

A centralidade da coletividade também se manifesta na organização da vida cotidiana e das práticas educativas. O apoio mútuo entre os sujeitos aparece como elemento fundamental para a permanência e o avanço no processo formativo. Como relata Marinês dos Santos (2024, p. 26):

Tem dias que meu esposo não quer vir e eu chamo ele e falo que a gente tem que estudar, sempre, digo para ele que a gente não pode perder o ano de estudo. É importante não faltar à escola. Eu percebo que desde então, já aprendi muita coisa, melhorei bastante nas contas e um pouco na leitura, depois que fiz exame de vista e arrumei óculos, estou enxergando bem as letras, estou aprendendo mais.

O depoimento de Marinês dos Santos evidencia, com notável densidade, que a permanência e o avanço no processo formativo estão intrinsecamente vinculados a redes de apoio construídas no interior das relações cotidianas. Ao afirmar que insiste para que o esposo frequente as aulas, a narrativa desloca a educação do âmbito estritamente individual para o plano das responsabilidades compartilhadas, nas quais o engajamento de um sujeito se articula ao incentivo e ao compromisso do outro.

Essa dinâmica revela que o processo educativo se sustenta em vínculos afetivos e comunitários que funcionam como mediações concretas para a continuidade dos estudos. A expressão “a gente tem que estudar” indica uma compreensão coletiva da formação, na qual o aprendizado não é concebido como trajetória isolada, mas como projeto comum, atravessado por relações de cuidado, estímulo e corresponsabilidade.

Além disso, o depoimento explicita que as condições materiais e corporais também integram esse processo, como se observa na referência ao exame de vista e ao uso de óculos -. Esse elemento amplia a compreensão da educação como prática situada, dependente de condições objetivas que possibilitam ou limitam o acesso ao conhecimento. A melhoria na leitura e nas “contas” não decorre apenas do esforço individual, mas de um conjunto de mediações, familiares, pedagógicas e materiais, que tornam a aprendizagem efetivamente possível.

A insistência na frequência, por conseguinte, evidencia a internalização de uma ética do compromisso com a formação, que é reforçada no interior das relações sociais. A permanência na escola, nesse sentido, não se garante apenas por estruturas institucionais, mas pela construção de uma cultura coletiva que valoriza o estudo como prática necessária e compartilhada.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão organizativa da educação, que se expressa na participação ativa dos sujeitos em espaços coletivos de decisão e gestão. A experiência de Arlete Alves de Souza (2024), ilustra essa relação entre formação e organização política:

Eu acredito que aprender a ler é muito importante. Desde que eu entrei no Movimento, já participei de reuniões da direção e eu ficava muito nervosa. Eu precisava resumir o que foi dito na reunião para repassar para os companheiros depois, mas como eu não conseguia anotar, eu anotava tudo na minha cabeça, quando chegava o dia da reunião com a base, estava tudo gravado na minha mente. Eu sabia tudo certinho, resumia os pontos principais e falava isso na reunião. Eu era coordenadora de núcleo, então eu tinha que fazer a reunião com os outros companheiros e a partir do momento que voltei a estudar e comecei a conseguir anotar as coisas da reunião, ficou muito mais fácil (Souza, 2024, p. 17).

O depoimento permite apreender a articulação entre educação, organização política e constituição de capacidades práticas de intervenção no coletivo. Diferentemente de uma concepção escolarizada e restrita da aprendizagem, sua fala evidencia que o processo educativo se inscreve diretamente nas dinâmicas organizativas do Movimento, incidindo sobre a forma como os sujeitos participam, deliberam e exercem funções de liderança no interior da coletividade.

Segundo Paulo Freire (1982), o domínio da linguagem escrita fortalece a autonomia crítica dos sujeitos ao ampliar suas possibilidades de participação consciente nos espaços políticos, comunitários e organizativos. Ao relatar sua participação em “reuniões da direção” e sua atuação como “coordenadora de núcleo”, Arlete explicita que sua inserção em espaços de decisão antecede, em certa medida, a apropriação plena da leitura e da escrita. Isso revela que a formação política no MST não está condicionada exclusivamente à escolarização formal, mas se constrói também na prática, na experiência e na responsabilidade assumida no coletivo. No entanto, a dificuldade de registrar por escrito os conteúdos das reuniões evidencia um limite concreto imposto pela ausência do domínio da escrita, que incide diretamente sobre as condições de exercício da função organizativa.

Esse aspecto é central: a memória aparece como estratégia de mediação provisória, permitindo a participação ativa mesmo diante da limitação técnica. Ao afirmar que “estava tudo gravado na minha mente” (Souza, 2024, p. 17) e que conseguia “resumir os pontos principais” (Souza, 2024, p. 17), a fala revela um alto nível de elaboração cognitiva e de compromisso político, indicando que a ausência de escolarização não implica ausência de capacidade analítica. Contudo, quando a alfabetização é retomada observa-se uma ampliação qualitativa das condições de participação.

A escrita, nesse contexto, não aparece como habilidade neutra, mas como instrumento que potencializa a ação política. Ela permite registrar, sistematizar, organizar e socializar informações com maior precisão, fortalecendo a mediação entre direção e base. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita incide diretamente sobre a eficácia da atuação coletiva, ampliando a autonomia do sujeito no exercício de funções organizativas. Como afirma Freire

(1987, p. 56), “a alfabetização deve permitir ao alfabetizando uma nova forma de relação com o mundo e com os outros”, evidenciando que o domínio da linguagem escrita implica também novas formas de participação social e intervenção política.

Do ponto de vista teórico, o depoimento dialoga com a perspectiva de que a educação, em contextos de luta social, constitui-se como prática indissociável da organização política. Na perspectiva freireana (Freire, 1987), pode-se afirmar que a alfabetização aqui se configura como prática de leitura do mundo articulada à leitura da palavra, na medida em que permite não apenas compreender, mas também comunicar, sintetizar e intervir na realidade coletiva. Ao mesmo tempo, a experiência evidencia que a formação da consciência não se dá previamente à prática, mas no interior dela, sendo mediada pelas exigências concretas da participação social.

Além disso, a fala de Arlete Souza (2024) permite aproximar a análise das contribuições de matriz gramsciana, especialmente no que se refere à formação de sujeitos capazes de exercer funções de direção. Ainda que não formalmente reconhecida como “intelectual”, sua atuação como coordenadora e mediadora de informações revela a emergência de uma intelectualidade orgânica, cuja prática se funda na articulação entre experiência, organização e elaboração coletiva.

Assim, o depoimento evidencia que a educação no MST não apenas acompanha os processos organizativos, mas os constitui e é por eles constituída. A aprendizagem emerge como necessidade concreta da prática política e, ao mesmo tempo, como condição para seu aprofundamento, revelando uma dinâmica na qual formação e organização se entrelaçam na produção de sujeitos coletivos capazes de agir sobre a realidade.

Essa articulação entre educação e organização política é reforçada pela própria percepção dos sujeitos sobre o papel do estudo em sua atuação no MST:

[...] eu vim estudar e ainda trouxe meu marido. O estudo para mim foi muito bom, hoje em dia, sei fazer contas, sei resumir um texto. Eu aprendi muitas coisas porque a gente sem saber ler não é nada, hoje em dia, já consigo fazer as anotações nas reuniões. Eu vejo que o estudo contribui bastante para nossa atuação no MST também (Souza, 2024, p. 19).

A educação aparece, assim, como elemento constitutivo da formação de militantes, capazes de compreender, organizar e conduzir processos coletivos e a leitura ainda possibilita uma melhor atuação no MST. Além disso, os depoimentos indicam que a escola se configura como espaço de construção do coletivo, no qual se desenvolvem práticas de convivência, diálogo e participação. Como afirma Adir Crispim Rodrigues (2024, p. 29):

O estudo me ajudou em muitas coisas, por exemplo, antes eu não manuseava muito bem o celular, hoje em dia, eu já mexo até no WhatsApp. O estudo me ajudou a fazer mais e melhor as contas e até administrar melhor o meu

dinheiro, porque agora eu sei quanto posso gastar. Quando eu fiquei sabendo que ia ter escola aqui, eu fiquei alegre, no primeiro momento, eu pensei: vou me matricular. Minha esposa me deu forças para continuar, foi ela quem me incentivou a voltar a estudar. Estamos firmes, um ajuda o outro.

A afirmação: “Estamos firmes, um ajuda o outro” (Rodrigues, 2024), condensa, de forma sintética, a racionalidade que orienta a experiência educativa, fundada na cooperação, na reciprocidade e no compromisso coletivo. Nessa perspectiva, a escola deixa de configurar-se como espaço restrito à transmissão de conteúdos para afirmar-se como território de produção de vínculos sociais, de fortalecimento do pertencimento e de consolidação de uma identidade coletiva ancorada na solidariedade e na ação compartilhada. Outro elemento importante refere-se à compreensão de que o processo educativo depende da participação ativa dos sujeitos, não podendo ser reduzido à atuação do professor. Como destaca Arlete Alves de Souza (2024, p. 19):

Eu espero que esse projeto continue, pois irá contribuir com os companheiros mais à frente. Hoje em dia, por exemplo, vejo muitos companheiros que chegaram agora no acampamento e não sabiam escrever nem o próprio nome e agora já estão sabendo muitas coisas. Este projeto é muito importante, nunca deveria acabar porque já aprendemos um bocado de coisas. Se eu puder deixar uma mensagem para as pessoas, eu gostaria de pedir para que os assentados e acampados venham a contribuir conosco nas escolas, que venham participar da escola, porque se tiver professor e não tiver aluno, não adianta nada.

O depoimento de Arlete explicita, com clareza, a dimensão coletiva e político-organizativa da educação no contexto do MST, deslocando-a de uma concepção centrada na oferta institucional para compreendê-la como prática social que depende da participação ativa dos sujeitos. Ao afirmar que o projeto “nunca deveria acabar” e que “irá contribuir com os companheiros mais à frente” (Souza, 2024, p. 19), a fala projeta a educação para além do presente imediato, inscrevendo-a em uma temporalidade histórica e coletiva, na qual o processo formativo é concebido como legado e continuidade.

A referência aos “companheiros que chegaram agora” e que passaram a aprender “muitas coisas” evidencia o caráter inclusivo e expansivo da experiência educativa, indicando que o acesso ao conhecimento não se dá de forma isolada, mas no interior de uma dinâmica coletiva de acolhimento, partilha e construção conjunta. Nesse sentido, a aprendizagem aparece como processo socialmente mediado, no qual sujeitos em diferentes estágios de formação interagem e se transformam mutuamente.

O aspecto mais significativo do depoimento, contudo, reside na ênfase atribuída à participação: “se tiver professor e não tiver aluno, não adianta nada”. Essa afirmação rompe com concepções tradicionais que atribuem centralidade exclusiva ao educador ou à estrutura

escolar, ao evidenciar que a efetividade do processo educativo depende da presença ativa e engajada dos educandos. A escola, nesse contexto, não é concebida como espaço passivo de recepção, mas como prática que se realiza na relação entre sujeitos, exigindo envolvimento, compromisso e corresponsabilidade.

Tal perspectiva dialoga diretamente com o princípio da auto-organização, uma vez que convoca os próprios integrantes da comunidade a assumirem papel ativo na sustentação e no desenvolvimento da experiência educativa. Ao “pedir” que assentados e acampados participem da escola, Arlete não apenas reconhece a importância da coletividade, mas também atribui a ela a responsabilidade pela continuidade do projeto. A educação, portanto, não é percebida como algo externo ou imposto, mas como construção coletiva que depende da ação consciente dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a fala evidencia uma concepção ampliada de gestão democrática, na qual a participação não se limita a instâncias formais de decisão, mas se expressa no engajamento cotidiano com o processo educativo. A presença dos alunos deixa de ser um dado e passa a ser compreendida como condição constitutiva da própria existência da escola, reforçando a ideia de que o espaço educativo é produzido socialmente.

Dessa forma, o depoimento não apenas reafirma o princípio da participação, mas o radicaliza, ao evidenciar que a educação no MST se sustenta na ação coletiva e na corresponsabilidade dos sujeitos. Trata-se de uma concepção na qual ensinar e aprender são práticas indissociáveis da organização social, e na qual a escola se configura como espaço de construção compartilhada, profundamente enraizado na vida da comunidade.

Assim como nos depoimentos do livro, coletividade também emerge com muita força nas narrativas do documentário, evidenciando que a educação no MST é essencialmente um processo social compartilhado. Essa dimensão é fortemente evidenciada na fala de Vanusa de Macedo (2025, 4min50s):

A gente enquanto coletivo de educação, a gente tem contribuído no processo formativo, educativo e a gente tenta trazer um grupo de educadores para trazer essa pedagogia do Movimento que a gente vem tanto lutando, mas é um processo de luta. Eu acho que a luta ela permanece diariamente em nossas vidas.

A fala explicita que a formação ocorre no interior de práticas coletivas organizadas, sendo indissociável da luta social. O uso recorrente do “a gente” indica que o sujeito da educação não é individual, mas coletivo.

Vanusa Macedo (2025), ao afirmar que o coletivo de educação “tem contribuído no processo formativo”, evidencia que a formação se dá no interior de práticas coletivas organizadas. A referência à pedagogia do Movimento como algo que “a gente vem lutando” reforça a ideia de que o conhecimento é construído historicamente, no interior das lutas sociais.

Outro princípio central evidenciado nas narrativas é o da coletividade, que se expressa tanto na organização dos processos educativos quanto na forma de produção do conhecimento. As falas indicam que aprender não é um ato individual, mas um processo social, construído na interação entre sujeitos.

Os cursos de formação que a gente participa e que a gente constrói, que a gente coordena, acho que ele tem um papel fundamental na vida dos militantes, porque não é construir militante para assumir instâncias, né, mas sim para dirigir processos que estão na sua base (Teles, 2025, 5min4s).

Na fala de Clarisse Teles (2025), esse princípio se aprofunda ao destacar que a formação não tem como finalidade apenas ocupar espaços institucionais, mas “dirigir processos” na base. Essa formulação evidencia uma pedagogia orientada para a ação coletiva, na qual o conhecimento se legitima pela sua capacidade de intervir na realidade.

Os termos “constrói”, “coordena” e “dirigir processos” indicam uma pedagogia baseada na participação ativa e na corresponsabilidade dos sujeitos. Trata-se de uma concepção que se aproxima da crítica freireana à educação bancária, na medida em que o conhecimento é produzido coletivamente, em diálogo com a prática social.

Assim, a educação no MST se configura como processo social compartilhado, no qual aprender implica participar, interagir e construir sentidos coletivamente. As narrativas revelam, assim, uma concepção de educação que rompe com a lógica individualizante, afirmando o caráter coletivo da produção do saber e da formação política. A formação, portanto, não se orienta para trajetórias individuais, mas para a capacidade de atuar coletivamente nos territórios.

As falas evidenciam o princípio da constituição do sujeito coletivo, elemento central na proposta educativa do MST. A recorrência do “nós” e o uso do plural nas narrativas indica que a identidade dos sujeitos se constrói em relação ao coletivo, articulando trajetórias individuais a processos históricos compartilhados.

A constituição do sujeito coletivo aparece de forma ainda mais explícita na fala de Joice Silva (2025): “Hoje eu não saberia como viver sem o povo, né? Eu acho que olhar pro movimento e pensar: Se tira o movimento Sem Terra de mim, não, resta nada, né?” (Silva, 2025, 3min7s). A afirmação de Joice revela o grau de identificação com o coletivo. O depoimento de Joice Silva explicita, de maneira particularmente densa, o processo de constituição do sujeito

coletivo como dimensão constitutiva da subjetividade. A fala de Joice ultrapassa a ideia de pertencimento formal ou adesão organizativa e revela uma incorporação profunda do coletivo como fundamento da própria existência social do sujeito.

Não se trata, portanto, de uma identificação circunstancial, mas de uma relação orgânica na qual o Movimento deixa de ser um espaço externo de participação para tornar-se mediação central na produção de sentidos, vínculos e identidade. A expressão “não resta nada” indica que a experiência coletiva não apenas complementa a trajetória individual, mas a constitui, evidenciando que a subjetividade é formada no interior de relações sociais concretas e historicamente situadas.

Essa formulação permite compreender que, no contexto do MST, a constituição do sujeito não ocorre em termos individualistas, mas como processo relacional, no qual o “eu” se produz na e pela experiência do “nós”. Tal dinâmica aproxima-se de uma leitura de matriz marxista, segundo a qual o indivíduo é inseparável das relações sociais que o produzem, sendo sua consciência e identidade mediadas pela inserção em práticas coletivas. Nesse sentido, o depoimento expressa a superação de uma concepção atomizada de sujeito, substituída por uma forma de subjetividade socialmente enraizada.

Além disso, a centralidade atribuída ao “povo” evidencia que a coletividade não é concebida de forma abstrata, mas como rede concreta de relações, marcada por experiências compartilhadas de luta, organização e vida comum. A palavra “povo”, aqui, carrega densidade política e afetiva, indicando tanto pertencimento quanto compromisso.

Do ponto de vista pedagógico, essa forma de identificação revela que os processos formativos desenvolvidos no MST produzem não apenas conhecimentos ou habilidades, mas sujeitos capazes de se reconhecerem como parte de um projeto coletivo. Trata-se de uma formação que articula dimensão política e existencial, na qual aprender implica também redefinir a forma de estar no mundo.

Assim, o depoimento de Joice não apenas confirma a centralidade da coletividade, mas evidencia um estágio avançado de internalização do sujeito coletivo, no qual as fronteiras entre individual e coletivo tornam-se porosas. O Movimento deixa de ser apenas um espaço de atuação e passa a constituir-se como referência estruturante da própria identidade, revelando que a formação no MST opera em um nível profundo de transformação subjetiva e social.

Na mesma direção, a fala de Clarisse Teles (2025, 5min40s) “somos filhos e filhas dessa história de luta” explicita a inscrição dos sujeitos em uma temporalidade histórica que os antecede e os ultrapassa, evidenciando que a identidade se constitui na relação com processos coletivos de longa duração. A referência à “história de luta” não apenas remete ao passado, mas

projeta uma continuidade, na qual os sujeitos se reconhecem como herdeiros e, simultaneamente, como agentes de sua atualização.

Essa dimensão histórica e coletiva é aprofundada na fala de Vanusa de Macedo, citada anteriormente, ao destacar que “a luta ela permanece diariamente em nossas vidas” de modo que as conquistas presentes não são resultados isolados, mas expressão de um acúmulo coletivo produzido ao longo do tempo. Nesse horizonte, o sujeito que emerge das narrativas não se configura como entidade autônoma e autocentrada, mas como síntese de relações sociais, forjado nas experiências compartilhadas de luta, organização e produção da vida. Trata-se de uma concepção que desloca o foco da individualidade para a historicidade, evidenciando que a formação humana se realiza no interior de processos sociais mais amplos.

As falas analisadas convergem, ainda, ao evidenciar que a educação no MST não se orienta por uma racionalidade instrumental ou por finalidades individualizantes, mas se insere em um projeto coletivo de transformação social. Tal princípio é formulado de maneira particularmente explícita por Rubneuz Leandro (2025, 5min25s): “a gente não só se forma para poder ter um título, a gente se forma na ideia de que o conhecimento possa contribuir dentro de um projeto”.

Essa afirmação é especialmente significativa por tensionar a concepção hegemônica de escolarização como forma de acumulação de capital individual, frequentemente associada à certificação e à mobilidade social restrita ao plano pessoal. Ao contrário, o conhecimento é aqui legitimado por sua função social e política, sendo orientado para a construção e o fortalecimento de um projeto coletivo. Nessa perspectiva, o saber deixa de ser um fim em si mesmo ou um recurso individualizável e passa a ser compreendido como prática social situada, vinculada a finalidades históricas e a processos de transformação.

Tal formulação inscreve-se, de modo consistente, na tradição materialista, ao deslocar o conhecimento do âmbito da realização individual para o campo das relações sociais e das lutas históricas. Ao fazê-lo, rompe com a lógica meritocrática e individualizante que estrutura a educação capitalista, reafirmando o caráter socialmente produzido, politicamente orientado e historicamente situado do conhecimento.

No MST, a educação se configura como prática eminentemente coletiva, estruturada na convivência, na solidariedade e na organização social. Tal perspectiva dialoga com o pensamento de Gramsci (1982), sobretudo no que se refere à formação da consciência crítica como parte das disputas pela hegemonia cultural. A coletividade, nesse sentido, constitui espaço privilegiado de produção de conhecimento e de construção de sentido.

A experiência compartilhada possibilita que trajetórias individuais se articulem a projetos coletivos, contribuindo para a constituição de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Assim, a organização político-pedagógica do Movimento evidencia que a consciência não se limita à dimensão individual, mas resulta de processos sociais e comunitários que fortalecem identidades, consolidam vínculos e potencializam práticas transformadoras.

6.3.5 Memória, historicidade e emancipação

O quinto eixo analítico compreende a educação como processo historicamente situado, no qual a memória opera como mediação fundamental na produção de sentidos, identidades e possibilidades de ação. Longe de constituir um simples retorno ao passado, a memória assume caráter ativo e interpretativo, permitindo aos sujeitos elaborar suas trajetórias à luz das condições sociais que as produziram e das transformações que nelas se inscrevem.

Nessa perspectiva, a formação se estrutura a partir de uma temporalidade que articula diferentes planos da experiência, nos quais os sujeitos não apenas recordam, mas reinterpretam criticamente suas vivências, atribuindo-lhes novos significados. Trata-se de um movimento no qual a experiência vivida é reelaborada como consciência histórica, possibilitando que trajetórias marcadas por processos de exclusão sejam compreendidas em sua dimensão social e política.

A valorização da cultura do campo insere-se nesse horizonte como elemento constitutivo da produção de sentido, ao reconhecer saberes, práticas e formas de vida que, historicamente, foram marginalizados pelos modelos hegemônicos de conhecimento. Ao serem incorporados ao processo educativo, esses elementos deixam de ocupar uma posição subalterna e passam a integrar a base a partir da qual os sujeitos interpretam o mundo e a si mesmos.

Em sua análise sobre educação e estratégia socialista, Bahniuk (2015) enfatiza a importância de compreender os processos educativos a partir da articulação entre passado, presente e futuro, evidenciando que a formação humana se constrói historicamente nas relações sociais e nas experiências coletivas de luta. Nessa perspectiva, memória, cultura e historicidade assumem papel central na constituição de práticas educativas voltadas à emancipação social dos trabalhadores.

As narrativas evidenciam que as experiências educativas são frequentemente compreendidas como pontos de inflexão nas trajetórias dos participantes, operando como marcos que reorganizam a forma como o passado é percebido e como o presente é vivido. Esse deslocamento não implica apagamento da experiência anterior, mas sua ressignificação, na medida em que os sujeitos passam a reconhecê-la como parte de um percurso mais amplo, atravessado por condições históricas específicas.

Nesse sentido, a memória constitui-se como dimensão estruturante da consciência, permitindo que os sujeitos identifiquem continuidades, rupturas e transformações em suas próprias histórias. Ao estabelecer relações entre diferentes momentos de sua trajetória, tornam-se capazes de compreender sua inserção em processos sociais mais amplos, reconhecendo-se como partícipes de uma história coletiva marcada por lutas, resistência e busca por direitos.

É nesse movimento que a educação se afirma como prática que não apenas incide sobre o presente, mas reorganiza a relação dos sujeitos com o tempo histórico, produzindo novas formas de compreensão da realidade e ampliando o horizonte de possibilidades de ação. A constituição de sujeitos históricos, nesse contexto, não se dá de maneira abstrata, mas emerge da articulação entre experiência vivida, elaboração da memória e inserção em processos sociais que conferem sentido às trajetórias individuais e coletivas.

O depoimento de Adir Rodrigues condensa uma transformação profunda, que não se reduz à aquisição de uma habilidade técnica, mas envolve a reconstrução da identidade e da relação do sujeito consigo mesmo:

Eu quero dar o livro para as pessoas lerem e reconhecerem meu nome porque eu acho que vai ser bom, antes eu não sabia escrever meu nome e agora eu já sei, por isso, eu digo que se tivermos a chance de estudar, não podemos perder a oportunidade. Espero que o ano que vem continue esse projeto, pois eu estarei aqui novamente para aprender mais coisas. Por isso, eu considero que é muito importante ter uma escola aqui dentro do acampamento. [...] Esse projeto chegou em um momento muito bom, nós estávamos meio desanimados, daí esse projeto chegou e deu uma animada na gente (Rodrigues, 2024, p. 29).

O depoimento de Adir Rodrigues (2024) explicita um processo de transformação que ultrapassa a dimensão instrumental da alfabetização, incidindo diretamente sobre a constituição da subjetividade e da posição social do sujeito. A ênfase atribuída à capacidade de “reconhecerem meu nome” desloca a escrita de sua dimensão meramente técnica para o campo do reconhecimento social e da afirmação identitária. Nessa perspectiva, Portelli (2010) compreende que a apropriação da linguagem e da narrativa constitui também um processo de legitimação pública dos sujeitos, na medida em que possibilita sua inscrição no espaço social como portadores de memória, identidade e experiência histórica.

Nesse sentido, a passagem de “antes eu não sabia escrever meu nome e agora eu já sei” marca uma ruptura significativa, na qual a alfabetização opera como mediação para a reconstrução da relação do sujeito consigo mesmo. O nome próprio, aqui, assume um valor profundamente político e existencial, pois está vinculado à possibilidade de inscrição no mundo social, de assinar, de ser reconhecido, de existir também no mundo dos letrados. Trata-se,

portanto, de um movimento de afirmação de si que dialoga com a ideia de reconhecimento, na medida em que o sujeito passa a se ver e a ser visto de outra forma.

Além disso, a intenção de “dar o livro para as pessoas lerem” revela o deslocamento de uma posição de invisibilidade para uma posição de autoria. O sujeito não apenas aprende a ler e escrever, mas passa a produzir algo que pode circular socialmente, sendo apropriado por outros. Esse gesto indica uma ampliação do lugar ocupado no processo comunicativo: de receptor a produtor de sentidos. A escrita, nesse contexto, torna-se meio de participação na vida social e de inscrição da própria experiência na memória coletiva.

Outro aspecto relevante é a dimensão temporal presente no depoimento. Ao afirmar que pretende “estar aqui novamente para aprender mais coisas” Rodrigues (2024) evidencia a internalização da educação como processo contínuo, não limitado a um momento específico. Essa abertura para o aprendizado permanente indica uma reconfiguração da relação com o conhecimento, que deixa de ser percebido como algo distante ou inacessível e passa a integrar o horizonte de possibilidades do sujeito.

A referência ao impacto coletivo do projeto, ao indicar que a chegada da iniciativa contribuiu para renovar o ânimo e fortalecer a motivação dos participantes, amplia a análise, ao indicar que a transformação não se restringe ao plano individual. A experiência educativa produz efeitos de mobilização, esperança e engajamento. A escola, nesse sentido, aparece como espaço que reorganiza não apenas trajetórias individuais, mas também a força social do grupo, contribuindo para a revitalização de vínculos e expectativas.

A possibilidade de escrever o próprio nome não se reduz a um ato mecânico de grafar letras, mas sintetiza um processo mais amplo: em um gesto aparentemente simples, condensa-se a afirmação da existência social e a abertura para formas mais amplas de participação e exercício de direitos. Como lembra Magda Soares (1998), o letramento não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve o cultivo e a prática de usos sociais da linguagem escrita, o que significa reconhecimento, autoria e pertencimento. Nesse sentido, escrever o próprio nome torna-se símbolo de inserção cultural e de projeção de futuro.

Essa dimensão emancipatória também se expressa na superação da vergonha e na conquista da dignidade, elementos que atravessam diferentes relatos. Ao afirmarem sua capacidade de ler, escrever e participar de atividades sociais, os sujeitos reconfiguram sua posição no mundo, rompendo com condições historicamente impostas de invisibilidade.

A educação aparece, assim, como processo que possibilita a reinscrição dos sujeitos na história, não mais como objetos passivos, mas como protagonistas de suas trajetórias. Essa perspectiva se articula à compreensão da formação como processo permanente, que se

desenvolve ao longo da vida e nas diferentes experiências sociais. Como expressa no depoimento de Raimunda Sales (2024, p. 30):

O estudo é algo muito gratificante [...] quero continuar os meus estudos, pois nunca devemos parar. Quanto mais aprendermos, melhor para nós! Se um dia acabar o projeto, eu terei que procurar outro caminho para continuar estudando, mas espero que esse projeto nunca acabe. [...] Esse tempo todo que fiquei sem estudar, nunca deixei de sonhar em ser professora, voltar a estudar reavivou esse sonho dentro de mim, porque quando estudamos, vamos conhecendo mais coisas e nossa mente vai abrindo mais. Cada dia que fazemos alguma coisa, nossa mente vai expandindo e as coisas vão acontecendo.

O depoimento explicita uma compreensão da educação como processo aberto, dinâmico e permanentemente inacabado, no qual o aprendizado não se encerra em marcos institucionais, mas se projeta como horizonte contínuo de formação. A afirmativa de que “nunca devemos parar” (Sales, 2024, p. 30), desloca a educação do campo da obrigatoriedade – para o âmbito da escolha consciente e do desejo de aprender, evidenciando uma relação ativa e engajada com o conhecimento. A retomada do sonho de “ser professora” indica, ainda, que o acesso à educação não apenas amplia repertórios cognitivos, mas reativa projetos de vida – interrompidos, reinscrevendo o sujeito em um campo de possibilidades que havia sido historicamente negado.

Essa mesma concepção é corroborada por Ana Gonçalves Ferreira (2024), em seu depoimento: “O estudo é muito importante na vida de uma pessoa e eu peço sempre a Deus para que quem está estudando, estude cada vez mais porque o estudo nunca acaba. A gente nunca sabe tudo, temos sempre que estar aprendendo” (Ferreira, 2024, p. 35). Ao enfatizar que “o estudo nunca acaba”, a fala reforça a ideia de aprendizagem como processo contínuo, marcado pela incompletude e pela abertura ao novo.

Tal perspectiva tensiona a lógica escolar tradicional, frequentemente organizada em etapas rígidas e finalidades certificadoras, ao afirmar a formação como prática que se estende ao longo da vida. Nessa perspectiva, os princípios filosóficos da educação no MST fundamentam-se no compromisso com uma concepção de educação entendida como processo permanente de formação e transformação humana (MST, 1996). Partindo dessa compreensão, a educação não se limita ao espaço escolar nem ao cumprimento de conteúdos previamente estabelecidos, mas integra os diferentes processos de constituição dos sujeitos em suas relações sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser concebido como acúmulo finito e passa a ser entendido como movimento permanente de ampliação da consciência, no qual aprender

implica também transformar a forma de perceber, interpretar e atuar no mundo. Tal perspectiva aproxima-se da compreensão defendida pelo MST de que “a educação é mais do que escola” e constitui um processo formativo vinculado à vida, à luta social e à construção de novos sujeitos históricos (MST, 2005, p. 161).

Outro elemento central desse eixo é a dimensão coletiva da memória e sua articulação com a construção de um projeto social compartilhado. Conforme assinala Pollak (1989), a memória constitui-se socialmente, sendo produzida e reelaborada nas relações entre sujeitos e grupos. No contexto do MST, a valorização das experiências vividas no interior do Movimento contribui para a constituição de uma identidade coletiva alicerçada na partilha de histórias de luta, desafios, resistências e conquistas.

Nessa perspectiva, a educação assume papel fundamental na preservação, circulação e transmissão dessas memórias coletivas, permitindo que experiências historicamente silenciadas sejam reconhecidas como parte da trajetória social dos sujeitos do campo. Mais do que recordar o passado, trata-se de fortalecer vínculos de pertencimento, produzir continuidade histórica e alimentar a organização coletiva em torno de um projeto social comprometido com a transformação da realidade, como expresso na fala de Raimunda Sales (2024, p. 32):

No final do ano será a nossa formatura e o lançamento do nosso livro, nunca imaginei na minha vida lançar um livro, a emoção será tamanha. Acho que vou ficar mais nervosa na formatura por conta do livro, será muito mais emocionante, pois é algo que eu não esperava!

Essa dimensão aparece também na valorização da educação como conquista coletiva, cuja continuidade é percebida como fundamental pelos próprios sujeitos, Arlete Alves de Souza (2024, p. 19): “Eu espero que esse projeto continue, pois irá contribuir com os companheiros mais à frente. [...] Este projeto é muito importante, nunca deveria acabar porque já aprendemos um bocado de coisas”. A fala revela que a educação é compreendida não apenas como benefício individual, mas como patrimônio coletivo, cuja permanência é condição para a continuidade dos processos formativos e das transformações sociais.

Além disso, os depoimentos evidenciam uma comparação implícita entre a experiência educativa no MST e outras formas de escolarização, destacando o caráter mais inclusivo e significativo da primeira. Como relata uma educanda:

Eu sempre fico alegre quando consigo fazer as tarefas. A professora também gosta quando a gente vem na aula e faz as tarefas, por isso não podemos faltar. Eu estava esperando só uma chance, uma oportunidade para voltar a estudar, agora, tendo aula no acampamento, eu vou estudar, falei com a professora e ela me disse: pode vir. Então, voltei a estudar. Acho que se eu morasse na

cidade, eu não estaria estudando, porque na cidade a aula geralmente é à noite e a gente fica no meio de muitos alunos, é diferente e mais difícil. Aqui, as aulas são no sábado e os horários facilitam para que a gente possa participar (Santos, 2024, p. 33).

A perspectiva acima demonstra que a experiência educativa no MST se diferencia de modelos escolares convencionais ao organizar-se a partir das condições concretas de vida dos sujeitos. A comparação implícita com a escolarização urbana, marcada por horários noturnos, turmas numerosas e maiores dificuldades de acesso, permite compreender que as barreiras à educação não são apenas pedagógicas, mas também estruturais. Ao afirmar “acho que se eu morasse na cidade, eu não estaria estudando” (Santos, 2024, p. 33), a educanda explicita que a exclusão não decorre de desinteresse, mas de uma inadequação entre a organização da escola e a realidade dos trabalhadores.

Nesse sentido, a valorização da experiência no acampamento também se expressa na percepção dos educandos acerca da organização das atividades formativas, especialmente pela adequação dos horários das aulas à realidade de trabalho e vida dos participantes, aspecto apontado por Santos (2024) como elemento que favorece a permanência e a participação no processo educativo. O que revela uma reconfiguração das práticas educativas, que passam a considerar o tempo social dos sujeitos, suas jornadas de trabalho e suas possibilidades reais de participação. A educação, portanto, deixa de exigir a adaptação do indivíduo a um modelo rígido e passa a ajustar-se às necessidades da comunidade, ampliando efetivamente as condições de acesso e permanência.

A dimensão afetiva também se mostra relevante no depoimento, especialmente na relação estabelecida com a professora e no reconhecimento do próprio progresso. Ao afirmar que se sente feliz quando consegue realizar as atividades propostas (Santos, 2024), a educanda evidencia como o processo de aprendizagem está atravessado por sentimentos de conquista, valorização e pertencimento. Esses elementos indicam que o processo educativo no MST se constrói em um ambiente de acolhimento e incentivo, no qual o reconhecimento do esforço e da presença contribui para a continuidade da trajetória escolar.

A afirmação “eu estava esperando só uma chance, uma oportunidade para voltar a estudar” propostas (Santos, 2024, p. 33) explicita ainda que o desejo de aprender precede a oferta educacional, reforçando a ideia de que o problema não reside na ausência de interesse, mas na falta de condições concretas que viabilizem o acesso. A criação de uma escola no acampamento, nesse contexto, opera como mediação decisiva que transforma uma expectativa latente em possibilidade efetiva.

Articulado a isso, o trecho final aponta para uma concepção ampliada de educação como processo contínuo e permanente, vinculado à própria dinâmica da vida social. As narrativas indicam que aprender e ensinar não se restringem ao espaço escolar formal, mas se realizam ao longo da vida, em diferentes contextos e práticas.

Nesse sentido, Vanusa de Macedo afirma que “sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar” (Macedo, 2025, 7min49s), enunciado que reforça a compreensão da educação como dimensão constitutiva da existência social. Tal formulação desloca a educação de uma concepção fragmentada, afirmando seu caráter processual, histórico e permanentemente aberto. Trata-se de uma perspectiva na qual a formação se inscreve no movimento da vida social, sendo continuamente (re)elaborada nas experiências, nas relações e nas práticas coletivas.

A dimensão da memória e da autorrepresentação manifesta-se de maneira particularmente significativa na experiência de produção do livro, conforme evidencia o relato emocionado de Arlete Souza (2025, 11min30s), no documentário:

Terça-feira 17 a gente vai fazer a nossa formatura. O nosso livro, né? A gente vai tá assinando o nosso livro. Vai ser bom também. É emocionante porque a gente nunca teve isso na vida, né? E vai ser muito bom a gente abrir um livro. É mesmo que você tá se vendo ali. As suas palavras estão ali, mesmo que seja de outro jeito, mas estão ali. Pra gente ler, né? E isso vai ser guardado para sempre no coração da gente. Então a vida muito marcante pra todos nós.

A fala de Arlete Souza (2025) explicita, com forte carga simbólica, o deslocamento da escrita de uma habilidade instrumental para uma prática de autorrepresentação e inscrição histórica. Ao afirmar que “é mesmo que você tá se vendo ali” (2025, 11min30s), a educanda revela que o ato de publicar suas palavras produz um efeito de reconhecimento de si, no qual o sujeito deixa de ocupar uma posição de anonimato para afirmar-se como presença legítima no espaço social.

A experiência de “abrir um livro” e encontrar nele “as suas palavras” indica que a escrita, nesse contexto, não se limita à codificação da linguagem, mas se constitui como mediação por meio da qual os sujeitos elaboram suas trajetórias e as projetam para além do instante vivido. Trata-se de um processo que articula memória, identidade e permanência, como sugere a afirmação de que “isso vai ser guardado para sempre no coração da gente”. A materialidade do livro opera, assim, como suporte de continuidade, permitindo que experiências historicamente silenciadas adquiram visibilidade e duração.

Além disso, o caráter coletivo da formatura e da noite de autógrafos reforça que essa produção não se constitui de forma individualizada, mas compartilhada, inscrevendo-se em um movimento mais amplo de afirmação social e política. O “nós” presente na fala evidencia que

o reconhecimento não ocorre de maneira isolada, mas como experiência comum, na qual diferentes trajetórias de vida convergem para a construção de sentidos coletivos.

Nessa perspectiva, a experiência vivida aproxima-se da compreensão de Pollak (1989), para quem a memória coletiva é produzida socialmente por meio de acontecimentos, referências e experiências compartilhadas pelos grupos. Assim, a formatura e a publicação das narrativas ultrapassam o âmbito individual e passam a compor um patrimônio simbólico coletivo, fortalecendo o pertencimento, a identidade social e a continuidade histórica da luta construída no interior do Movimento.

Nesse sentido, a escrita deixa de ser apenas uma técnica de registro para assumir a função de prática social de significação, por meio da qual os sujeitos não apenas narram suas histórias, mas também disputam os sentidos atribuídos a elas. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Pollak (1989), ao destacar que a memória e as narrativas não são neutras, mas socialmente construídas, atravessadas por relações de poder, silenciamentos e disputas de reconhecimento. Assim, ao narrar a própria experiência, os sujeitos também participam da construção seletiva do que é lembrado e legitimado socialmente.

Ao produzir e assinar o próprio livro, os participantes rompem com a condição de objetos de discurso e se afirmam como sujeitos da enunciação, capazes de interpretar e representar a própria experiência. Nesse movimento, a escrita passa a operar como prática de autoria e de reconhecimento social, na qual a experiência vivida ganha forma discursiva e se inscreve em um campo de interlocução mais amplo, no qual diferentes vozes dialogam e se confrontam.

A fala de Vanusa de Macedo (2025) introduz outro elemento fundamental, que evidencia a dimensão histórica e intergeracional da educação no MST:

Os filhos dos assentados hoje que mora ali, eles são hoje os gestores da escola, são suporte, estão na gestão e para nós isso tudo é orgulho, porque a gente sabe que é o fruto do trabalho que a gente fez, né? [...] Que eles deem continuidade a essa luta, porque com certeza eles vão ter que enfrentar outro processo (Macedo, 2025, 6min 49s).

A fala de Vanusa de Macedo introduz uma dimensão decisiva para a compreensão da educação no MST ao explicitar seu caráter histórico e intergeracional. Ao afirmar que os filhos dos assentados são os gestores da escola (Macedo, 2025), a narrativa evidencia a materialização, no presente, de processos formativos gestados em períodos anteriores, indicando que a educação não se limita à experiência imediata, mas produz efeitos que se desdobram ao longo do tempo.

A referência ao “orgulho” por reconhecer nesses sujeitos o fruto do trabalho que a gente feito revela a consciência de que a formação realizada no passado contribuiu diretamente para

a constituição de novas gerações capazes de assumir funções de gestão, organização e continuidade institucional. Trata-se de um movimento no qual os educandos de ontem se tornam os agentes responsáveis pela condução dos processos educativos no presente, evidenciando o elo entre formação e reprodução social.

Ao afirmar que é necessário que “eles deem continuidade essa luta” (Macedo, 2025, 6min 49s, a fala projeta o processo educativo para o futuro, reconhecendo que as conquistas alcançadas não são definitivas, mas exigem permanente reafirmação diante de novos desafios ao afirmar “com certeza eles vão ter que enfrentar outro processo” (Macedo, 2025, 6min 49s).

Essa formulação explicita que a educação está intrinsecamente vinculada à dinâmica da luta social, sendo concebida como preparação para a ação histórica em contextos sempre renovados.

Nesse sentido, a formação não se esgota em uma geração, mas se constitui como processo cumulativo, no qual experiências, saberes e valores são transmitidos, reelaborados e atualizados. A articulação entre passado, presente e futuro indica que a educação no MST se inscreve em uma temporalidade ampliada, na qual a memória das lutas anteriores orienta a ação presente e fundamenta a projeção de novos horizontes.

A declaração de Arlete Souza (2025) condensa, de forma expressiva, o caráter emancipatório da experiência educativa ao afirmar: “Nunca tinha me sentido assim tão livre antes” (Souza, 2025, 12min7s). Essa formulação não se reduz a uma abstração conceitual de liberdade, mas remete a uma vivência historicamente situada, produzida nas condições concretas de acesso ao conhecimento, de inserção em práticas coletivas e de participação ativa na vida social. Nesse sentido, a liberdade não aparece como atributo metafísico ou idealizado, mas como resultado de um processo formativo que reconfigura as possibilidades de existência, ampliando a autonomia, a circulação social e a capacidade de intervenção dos sujeitos em sua própria realidade.

A dimensão da emancipação, sobretudo, no que concerne às mulheres, configura-se como um princípio estruturante nas narrativas analisadas. Os depoimentos indicam que a educação no MST atua como mediação fundamental na superação de processos históricos de subalternização, possibilitando a constituição de formas ampliadas de autonomia, tanto no plano individual quanto no coletivo. Nesse horizonte, a formação não se restringe ao acesso ao conhecimento, mas incide diretamente sobre a reconfiguração das relações de poder, dos lugares sociais e das possibilidades de ação dos sujeitos. É nesse contexto que se insere o relato de Leda Almeida (2025, 5min44s):

Em 2021, eu fiz o vestibular pela Universidade Federal do Maranhão. Eu disse: eu? Uma assentada? Uma mulher? Uma pessoa que não tenho condições, quase não tenho como estudar? Daí um monte de pessoas vieram na minha vida, falaram: “Você consegue! Vai! não é um curso do MST, não é! Mas é lá que é seu lugar! [ênfase] É dentro daquela universidade! E lá não tem pessoas que falam da educação do campo como você”. E daí eu fiz e quando eu olhei o meu nome naquela lista, foi outra emoção.

A intervenção de outras pessoas na trajetória da entrevistada, expressa no incentivo coletivo, como ao ser encorajada com “Você consegue! Vai!” (2025, 5min44s), evidencia a centralidade das mediações sociais na desconstrução de barreiras subjetivas e objetivas ao acesso à formação. Nesse sentido, a experiência formativa não se realiza de maneira isolada, mas no interior de redes de apoio, reconhecimento e incentivo que contribuem para a constituição da confiança e da permanência nos processos educativos. Da mesma forma, a compreensão de que “não é um curso do MST, não é! Mas é lá que é seu lugar” (2025, 5min44s), indica a ampliação do seu horizonte de pertencimento, que passa a se reconhecer como legítima ocupante de espaços institucionais anteriormente percebidos como inacessíveis.

O ingresso na universidade, nesse sentido, não representa apenas uma conquista individual, mas o desdobramento de um percurso formativo que articula experiências de base, pertencimento coletivo e construção de autoconfiança. A emoção ao ver “o nome naquela lista” expressa a materialização dessa transformação, na qual o reconhecimento institucional confirma um processo anterior de reconstrução subjetiva.

Desse modo, o relato evidencia que a formação atua diretamente sobre as estruturas simbólicas que organizam a percepção de possibilidade dos sujeitos, permitindo a superação de limites historicamente internalizados. Trata-se de um processo que não apenas amplia o acesso a espaços formais de educação, mas redefine as condições de enunciação e de presença social, reposicionando sujeitos antes marginalizados como participantes legítimos do campo acadêmico.

Já a fala de Marlene Sapelli (2025), ao associar sua trajetória no Movimento a um processo de humanização ao mencionar que “Então acho que eu me tornei mais humanizada, vivenciando as experiências do Movimento. O Movimento tem um impacto muito grande na minha constituição como sujeito, como mulher!” (Sapelli, 2025, 3min31s) explicita que a formação política incide diretamente na reconstrução da subjetividade feminina. Nesse enunciado, a noção de “humanização” não se limita a um aprimoramento individual, mas remete a um processo de superação de formas históricas de negação e silenciamento, no qual as mulheres passam a reconhecer-se como sujeitas de sua própria história.

A experiência no Movimento aparece, assim, como mediação para a ressignificação de si, produzindo deslocamentos na maneira como essas mulheres se percebem, se posicionam e

atuam no mundo. Esse movimento é coerente com Esmeraldo (2012), ao demonstrar que a construção identitária da Mulher Sem Terra se produz nos discursos e práticas do movimento, nos quais as mulheres se reconhecem como sujeitos políticos coletivos, em um processo marcado por “ditos” e “não ditos” que configuram sua identidade social e militante. Assim, esse percurso formativo fortalece a consciência das mulheres como parte da classe trabalhadora e como protagonistas da luta social (Esmeraldo, 2012), expressando a passagem de uma condição de invisibilidade histórica para a afirmação como sujeitas políticas. Desse modo, a formação política articulada à prática organizativa opera como mediação no processo de constituição das mulheres como sujeitos históricos, inseridos ativamente na produção e direção da luta social.

Nesse contexto, a educação não se restringe ao repasse de conhecimentos, mas assume papel decisivo na transformação das relações de gênero, ao favorecer o questionamento de padrões historicamente naturalizados e a construção de novas formas de autonomia. Trata-se de um processo formativo que articula dimensão política e existencial, contribuindo para o reconhecimento das mulheres como agentes históricas, capazes de intervir na realidade e de participar ativamente da construção de projetos coletivos.

A memória também ocupa lugar central na concepção educativa do MST, sendo compreendida como dimensão constitutiva dos processos formativos. Ao possibilitar a releitura crítica do passado, a memória contribui para a construção de projetos de futuro ancorados na experiência histórica dos sujeitos. Essa perspectiva dialoga com Portelli (1997), ao valorizar a oralidade não apenas como registro factual, mas como expressão dos significados atribuídos às vivências.

Ao transformar narrativas e lembranças em práticas educativas, o Movimento reafirma a historicidade como elemento fundamental da emancipação humana. Tal compreensão também se aproxima das formulações de Caldart (2004), que concebe a educação do campo como processo formativo intrinsecamente vinculado à luta social. Nesse sentido, a memória coletiva configura-se como instrumento de resistência, de afirmação identitária e de construção de sujeitos políticos comprometidos com a transformação social.

6.3.6 Síntese e considerações do capítulo

A análise das entrevistas, quando articulada ao referencial do materialismo histórico-dialético, permite compreender as narrativas como expressões da realidade social concreta, histórica e contraditória, produzida no interior das relações sociais e das condições materiais de existência (Marx; Engels, 2007; Kosík, 2002; Lukács, 2003). Simultaneamente, o diálogo com as formulações da Educação do Campo possibilita reconhecer os sujeitos do campo como

protagonistas de processos formativos construídos em meio às experiências de luta, trabalho, organização coletiva e produção da vida (Caldart, 2004; Arroyo, 2014; Molina; Sá, 2012). Nessa perspectiva, as narrativas não operam como exemplos empíricos de categorias previamente definidas, mas como expressões concretas dos processos sociais que constituem tais categorias. O corpus, portanto, não ilustra a teoria: ele a tensiona, a densifica e a historiciza, revelando mediações, contradições e sentidos produzidos pelos sujeitos em suas experiências concretas.

Um dos eixos estruturantes que emergem dessa articulação refere-se à transformação da consciência como processo socialmente mediado. As falas evidenciam que a passagem de uma percepção imediata da realidade para uma compreensão crítica não se dá no plano individual, mas no interior de práticas coletivas historicamente situadas. Quando Marlene Sapelli (2025) afirma a existência de uma “divisão de águas” (Sapelli, 2025, 3min31s) em sua trajetória, o que se revela não é apenas uma mudança subjetiva, mas a inscrição de sua experiência em um novo conjunto de relações sociais, no qual a consciência passa a ser produzida em outras bases.

Essa inflexão encontra fundamento na concepção de Marx e Engels (2007), segundo a qual a consciência não determina a vida social, mas é por ela determinada. As narrativas indicam precisamente esse movimento: ao ingressarem no MST, as pessoas passam a participar de práticas coletivas – educativas, organizativas e políticas – que reconfiguram as condições de produção de sua consciência. Trata-se, portanto, de uma transformação que não pode ser compreendida fora das mediações sociais que a tornam possível.

Essa dinâmica é aprofundada quando se observa que o conhecimento, nas falas das pessoas, não aparece como acúmulo de informações, mas como condição para a ação. A afirmação de Matilde Araújo de que “ninguém luta se não conhece” (Araújo, 2025, 4min44s) explicita uma concepção de saber intrinsecamente vinculada à prática social. Aqui, a categoria de práxis revela sua centralidade: o conhecimento não antecede a ação nem dela se separa, mas se constitui no próprio movimento de intervenção na realidade.

Nessa direção, a contribuição de Lukács (2003) permite compreender que a consciência, enquanto forma de apreensão da realidade, é inseparável da posição que os sujeitos ocupam no interior da totalidade social. As narrativas evidenciam que a inserção no MST possibilita aos sujeitos uma nova forma de compreensão da realidade social, na medida em que os integra a práticas coletivas capazes de desnaturalizar relações historicamente produzidas e tornar visíveis determinações sociais antes percebidas como inevitáveis ou invisíveis. Conforme Mészáros (2008), processos educativos emancipatórios somente se efetivam quando articulados à transformação das condições materiais que produzem alienação, indicando que a formação crítica exige ruptura com as formas sociais que naturalizam a desigualdade.

Ao mesmo tempo, o corpus revela que essa transformação da consciência não se realiza de maneira abstrata, mas por meio de processos educativos concretos. A educação, nesse contexto, não se apresenta como esfera autônoma, mas como mediação fundamental na produção de uma leitura crítica da realidade. Quando os depoimentos afirmam que o estudo é condição para “ser consciente”, o que se evidencia é a função pedagógica da formação política no interior do Movimento.

Essa concepção encontra ressonância na formulação de Paulo Freire (1987), para quem a educação constitui um processo de leitura crítica do mundo. No entanto, o corpus analisado permite avançar nessa compreensão ao demonstrar que tal leitura não se realiza apenas no plano discursivo, mas na articulação entre formação, trabalho e luta social. A educação no MST, portanto, não apenas problematiza a realidade, mas se insere em práticas que buscam transformá-la.

Outro aspecto que se evidencia na articulação entre teoria e corpus refere-se à centralidade da coletividade na produção do conhecimento. As falas de Vanusa de Macedo (2025) e Clarisse Teles (2025) indicam que a formação não se orienta para a ascensão individual, mas para a capacidade de intervir em processos coletivos. Essa perspectiva rompe com a lógica individualizante que caracteriza a educação hegemônica, reafirmando o caráter social da produção do saber.

Nesse ponto, a análise das entrevistas permite concretizar a compreensão marxista de que a produção das ideias está vinculada às relações sociais. O conhecimento produzido no interior do MST não é neutro nem universal no sentido abstrato, mas situado, orientado por um projeto histórico e vinculado às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos.

A dimensão coletiva também se expressa na constituição de identidades. A recorrência do “nós” nas falas – como em “somos filhos e filhas dessa história de luta” (Teles, 2025) – indica que a subjetividade se constrói em relação ao coletivo. Essa formação do sujeito coletivo pode ser compreendida como condição para a ação política, na medida em que possibilita a superação de perspectivas individualizadas e fragmentadas.

Conforme assinala Roseli Caldart (2004), a educação do campo não se configura como uma proposta isolada, mas integra um projeto histórico de transformação social construído pelos próprios sujeitos em luta. Nos depoimentos, essa concepção manifesta-se na articulação entre prática e reflexão, evidenciando a educação como processo dialético que envolve tanto a experiência concreta quanto sua elaboração crítica.

A formatura da turma de alfabetização, realizada em dezembro de 2024, emerge como um momento emblemático, no qual se condensam conquistas históricas e expectativas de

continuidade formativa. Mais do que um rito institucional, trata-se de um marco simbólico que expressa a apropriação de direitos historicamente negados e reafirma o compromisso com a formação permanente.

Outro elemento relevante refere-se à produção do livro pelos participantes da turma, no qual registram suas trajetórias de vida e de alfabetização. Essa prática evidencia a escrita como instrumento de elaboração da experiência, ultrapassando sua dimensão instrumental para assumir um caráter político e formativo. Em diálogo com Paulo Freire (1987), pode-se compreender essa iniciativa como expressão da unidade entre leitura do mundo e leitura da palavra, reafirmando a educação como prática de liberdade.

Por outro lado, a análise das entrevistas evidencia que a formação não se desenvolve de forma linear ou isenta de contradições. As falas que mencionam dificuldades, incertezas e tentativas de desistência indicam que o processo educativo está inserido em uma realidade marcada por conflitos. Longe de constituírem exceções, essas tensões revelam o caráter contraditório da própria realidade social e, portanto, da formação que nela se realiza.

A partir dessa perspectiva, as contradições não são obstáculos externos ao processo formativo, mas elementos constitutivos dele. É no enfrentamento dessas tensões que se produzem aprendizagens, se consolidam vínculos coletivos e se desenvolvem formas de consciência capazes de apreender a complexidade da realidade.

Outro elemento que emerge com força na articulação entre teoria e corpus é a dimensão histórica da formação. As falas que destacam a continuidade entre gerações, como na referência aos filhos que assumem a gestão das escolas, indicam que a educação no MST se insere em um processo mais amplo de construção histórica. A formação não se limita ao presente, mas projeta-se no futuro, articulando memória, experiência e expectativa.

Essa dimensão histórica é particularmente visível nas narrativas que articulam o “antes” e o “depois” do ingresso no movimento (Sapelli, 2025; Silva, 2025; Alves 2025). Esse recurso narrativo não apenas organiza a experiência, mas produz uma leitura histórica da própria trajetória, situando-a em um processo de transformação social mais amplo.

A análise evidencia que a educação no MST não pode ser compreendida fora de sua dimensão política. As falas indicam que aprender implica também tomar posição diante da realidade, participar de processos coletivos e contribuir para a construção de alternativas. A educação aparece, assim, como prática social que articula conhecimento, consciência e ação. As narrativas também evidenciam que a formação se constrói em meio a contradições e conflitos, reafirmando o princípio de que a educação está inserida em processos sociais marcados por disputas.

A permanência na luta, apesar das adversidades, indica que a formação política envolve a construção de uma postura ativa diante das contradições da realidade. O aprendizado, nesse contexto, emerge da experiência concreta de enfrentamento, reforçando o caráter histórico e processual da educação.

A análise das trajetórias retratadas no livro e no documentário permite evidenciar como os princípios pedagógicos do MST se materializam em práticas concretas, articulando formação, trabalho e organização coletiva. Os depoimentos indicam que a educação, no contexto do Movimento, ultrapassa os limites da instituição escolar formal, constituindo-se como um processo social amplo, intrinsecamente vinculado às lutas e às condições de vida dos sujeitos.

6.4 Contradições entre os princípios educativos do MST e as condições concretas das práticas educativas no acampamento

A análise das experiências educativas desenvolvidas no Acampamento Padre José Ten Cate evidencia que os princípios pedagógicos formulados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), embora presentes como horizonte político e organizativo, materializam-se de maneira desigual, tensionada e contraditória diante das condições concretas nas quais as práticas escolares são realizadas. Essa constatação não implica negar a potência formativa da educação construída no interior do Movimento, mas reconhecer que sua efetivação ocorre em meio às determinações históricas, políticas e materiais produzidas pela própria dinâmica da luta de classes no campo brasileiro. Em outras palavras, a educação no contexto investigado realiza-se permanentemente tensionada entre um projeto pedagógico de caráter emancipatório e as limitações concretas impostas pela precariedade estrutural, pela insuficiência das políticas públicas e pelas formas de subordinação historicamente produzidas sobre os territórios camponeses.

A proposta educativa do MST estrutura-se a partir de princípios filosóficos e pedagógicos que articulam formação humana, trabalho, coletividade, auto-organização, vínculo entre teoria e prática social e transformação da realidade. Conforme afirma Caldart (2004), a educação no interior do Movimento não se reduz ao acesso à escolarização formal, mas integra um projeto político-pedagógico comprometido com a formação de sujeitos históricos capazes de compreender criticamente as contradições sociais e participar dos processos coletivos de transformação: “O MST tem uma intencionalidade pedagógica própria: quer ajudar a formar sujeitos sociais de um determinado tipo humano, comprometidos com valores, posturas, convicções e ações vinculadas ao projeto histórico da classe trabalhadora” (Caldart, 2004, p. 315).

Nessa perspectiva, a escola no MST é concebida como parte constitutiva da luta pela Reforma Agrária Popular, articulando educação e transformação social. Entretanto, conforme revelam os dados empíricos da presente pesquisa, a materialização desses princípios no cotidiano do Acampamento Padre José Ten Cate ocorre em condições historicamente marcadas pela precariedade e pela instabilidade, produzindo tensões entre os fundamentos pedagógicos formulados pelo Movimento e as possibilidades concretas de sua realização.

Uma das primeiras contradições identificadas refere-se à tensão entre o princípio da educação contextualizada e as exigências burocráticas do sistema educacional formal. Embora o MST defenda uma escola organicamente vinculada à realidade dos sujeitos do campo, às temporalidades da luta social e às especificidades culturais dos territórios camponeses, a prática escolar frequentemente necessita adequar-se a currículos oficiais, mecanismos padronizados de avaliação, calendários rígidos e exigências administrativas impostas pelas redes públicas de ensino.

Essa tensão é analisada por Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017), ao argumentar que a educação no MST se desenvolve permanentemente entre a necessidade de autonomia pedagógica e a dependência institucional do Estado. Segundo a autora, ainda que o Movimento formule princípios próprios de organização escolar, a efetivação concreta das práticas educativas frequentemente depende de estruturas burocráticas externas, gerando tensões entre projeto político e institucionalidade: “A escola do MST é atravessada pela contradição de ser uma escola do Estado e, ao mesmo tempo, pretender constituir-se como espaço pedagógico vinculado aos interesses históricos da classe trabalhadora” (Dalmagro; Bahniuk; Camini, 2017, p. 187).

Tal contradição torna-se particularmente evidente no contexto do Acampamento Padre José Ten Cate. Embora a experiência investigada apresente características historicamente semelhantes às experiências escolares desenvolvidas em acampamentos do, a escola não possui reconhecimento formal como Escola Itinerante, o que restringe a institucionalização de determinadas práticas pedagógicas e amplia a dependência das decisões administrativas do sistema educacional convencional.

Essa condição evidencia um movimento paradoxal: ao mesmo tempo em que o MST compreende a educação como dimensão estratégica da luta social, sua efetivação concreta ocorre sob permanente tensão com estruturas institucionais frequentemente orientadas por princípios distintos daqueles defendidos pelo Movimento. Como observa Arroyo (2007), as políticas educacionais voltadas ao campo historicamente tendem a reproduzir uma lógica homogeneizadora, frequentemente incapaz de reconhecer as especificidades territoriais, culturais e organizativas das populações camponesas: “A escola do campo é frequentemente tratada como

extensão precarizada da escola urbana, negando aos sujeitos do campo o direito a uma educação construída desde seus próprios tempos, territórios e modos de vida” (Arroyo, 2007, p. 163).

No caso investigado, tal tensionamento manifesta-se também na precariedade das condições materiais da prática educativa. A insuficiência de infraestrutura, a limitação de recursos pedagógicos, a ausência de políticas permanentes de financiamento e as dificuldades relacionadas à permanência escolar configuram obstáculos objetivos à consolidação de uma proposta educativa mais ampla e estruturada. A realidade concreta do acampamento demonstra que grande parte das práticas pedagógicas necessita ser permanentemente reorganizada em função das condições materiais disponíveis, exigindo constante improvisação por parte de educadores e comunidade.

Essa realidade confirma as análises de Mészáros (2008), ao afirmar que os sistemas educacionais, sob a lógica do capital, operam frequentemente em condições contraditórias, especialmente quando direcionados às populações historicamente marginalizadas. Segundo o autor, a educação comprometida com processos de emancipação social tende a encontrar limites estruturais quando inserida em uma sociabilidade fundada na desigualdade: “Uma mudança educacional significativa não pode ocorrer sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas funções historicamente vitais” (Mészáros, 2008, p. 25).

Outra contradição importante refere-se ao princípio da auto-organização dos sujeitos, concebido pelo MST como elemento fundamental da formação política e da construção da autonomia coletiva. Nos documentos do Movimento, a participação ativa de educandos e educandas nos processos organizativos da escola aparece como dimensão estruturante da prática pedagógica, permitindo romper com modelos hierárquicos e autoritários de educação (MST, 2005).

Segundo o MST (2005, p. 55): “A auto-organização dos educandos é uma prática pedagógica fundamental para formar sujeitos ativos, capazes de assumir responsabilidades coletivas e construir processos de participação democrática”. Entretanto, os dados empíricos sugerem que a efetivação desse princípio ocorre de maneira parcial e frequentemente tensionada pelas condições concretas do cotidiano escolar. Em determinadas situações, observa-se a permanência de práticas pedagógicas mais tradicionais, marcadas pela centralidade do educador, pela fragmentação disciplinar e pela limitação do tempo disponível para processos mais amplos de participação coletiva.

Isso não significa ausência de experiências participativas, mas revela que a auto-organização enfrenta limites concretos relacionados à sobrecarga dos educadores, à insuficiência de condições materiais e às próprias exigências burocráticas do sistema escolar formal. Conforme

argumenta Caldart (2004), experiências educativas vinculadas aos movimentos sociais tendem a se desenvolver em meio a tensões permanentes entre os princípios formativos construídos coletivamente e as condições históricas concretas de sua materialização, frequentemente atravessadas pelas exigências institucionais do sistema escolar.

Além disso, torna-se importante reconhecer que a precariedade da vida no acampamento frequentemente interfere diretamente nos processos de permanência e continuidade escolar. A necessidade de trabalho, a instabilidade econômica, as dificuldades de deslocamento e as responsabilidades familiares produzem impactos significativos, especialmente entre jovens e adultos em processo de alfabetização, cuja trajetória escolar frequentemente foi marcada por processos anteriores de exclusão.

No caso específico das experiências de alfabetização desenvolvidas no âmbito do Programa Muxirum, as narrativas dos participantes evidenciam tanto a potência transformadora da educação quanto os limites concretos impostos pelas condições de vida no acampamento. Em diversos relatos, observa-se que a permanência no processo educativo exigiu a conciliação entre estudo, trabalho, cuidado familiar e participação nas atividades coletivas do acampamento, demonstrando que a escolarização não ocorre dissociada das condições materiais de existência dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, os depoimentos revelam que, mesmo diante dessas dificuldades, os processos educativos produziram importantes deslocamentos na maneira como os participantes passaram a compreender a si mesmos e sua inserção social. Rosilda Pires (2024), ao relatar sua experiência de alfabetização, afirma que aprender a ler permitiu realizar atividades anteriormente marcadas pela dependência e pela insegurança, como utilizar transporte público, ler e participar de entrevistas sem constrangimento. Tal narrativa evidencia que a alfabetização, no contexto investigado, ultrapassa o domínio instrumental da linguagem escrita, assumindo dimensão profundamente vinculada à autonomia e ao reconhecimento social.

Essa compreensão encontra respaldo nas formulações de Freire (1987), para quem a alfabetização não pode ser reduzida à aquisição mecânica de códigos linguísticos, mas deve ser compreendida como processo de ampliação da capacidade dos sujeitos de interpretar criticamente a realidade e intervir sobre ela.

Nesse sentido, a experiência educativa investigada revela uma contradição importante: embora a proposta pedagógica do MST esteja orientada por um horizonte coletivo de transformação social, os efeitos imediatos da educação frequentemente são vivenciados pelos sujeitos em dimensão inicialmente individual, relacionada à autoestima, à autonomia cotidiana e ao reconhecimento pessoal. Entretanto, tais experiências individuais não aparecem

dissociadas da coletividade, mas frequentemente vinculadas ao fortalecimento do pertencimento ao Movimento e à ampliação da participação comunitária.

Tal aspecto torna-se particularmente evidente nas narrativas presentes no documentário *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST* (2025), nas quais os sujeitos associam o processo formativo não apenas ao acesso ao conhecimento escolar, mas também à construção de pertencimento político e reconhecimento coletivo. Quando uma das entrevistadas afirma: “Se tira o Movimento Sem Terra de mim, tira uma parte da minha vida” (Silva, 2025, 3min7s), evidencia-se que a educação produzida no interior do Movimento encontra-se profundamente articulada à experiência coletiva da luta.

Nessa direção, a formação humana desenvolvida nos contextos investigados aproxima-se da noção de sujeito coletivo formulada por Caldart (2004), ao compreender que a educação no MST não busca apenas transmitir conteúdos, mas produzir formas de sociabilidade comprometidas com valores de solidariedade, organização coletiva e transformação social. Conforme argumenta a autora: “o sujeito Sem Terra se forma na dinâmica coletiva da luta, da organização e da produção da vida, sendo educado pelo próprio movimento da realidade social” (Caldart, 2004, p. 320).

Entretanto, essa construção coletiva também encontra limites concretos. Outra contradição importante identificada refere-se ao princípio do trabalho como fundamento educativo, categoria central da pedagogia socialista e amplamente incorporada pelo MST em sua proposta educacional. Inspirado particularmente nas formulações de Pistrak (2011), o Movimento compreende o trabalho como mediação fundamental da formação humana, capaz de articular conhecimento, prática social e transformação da realidade.

Segundo Pistrak (2011, p. 38): “A escola deve organizar-se de tal maneira que o trabalho se converta em fundamento do processo educativo, não como atividade acessória, mas como elemento constitutivo da formação humana”.

No entanto, no contexto do acampamento investigado, as condições materiais frequentemente fazem com que o trabalho assuma caráter predominantemente vinculado à sobrevivência imediata. A instabilidade econômica das famílias, a ausência de condições produtivas permanentes e a necessidade de garantir renda mínima para reprodução da vida cotidiana acabam restringindo as possibilidades de integração mais sistemática entre trabalho, escolarização e formação política.

Tal constatação não significa ausência do trabalho como elemento formativo. Ao contrário, os depoimentos analisados demonstram que as experiências de trabalho coletivo, organização comunitária e participação nas atividades do acampamento produzem importantes

aprendizagens relacionadas à solidariedade, à cooperação e à responsabilidade coletiva. Entretanto, essas aprendizagens frequentemente ocorrem de maneira não sistematizada, tensionadas pelas dificuldades materiais enfrentadas pelas famílias.

Essa contradição também pode ser compreendida a partir das formulações de Frigotto (2010), ao discutir o caráter contraditório do trabalho nas sociedades capitalistas, compreendido simultaneamente como dimensão constitutiva da formação humana e como atividade submetida às relações de exploração, à precarização e às desigualdades estruturais. No contexto do capitalismo dependente, tais tensões tornam-se ainda mais evidentes entre as populações do campo, especialmente em contextos de acampamento, marcados pela instabilidade territorial, pela insegurança material e pelas dificuldades de permanência na terra.

Outra dimensão contraditória observada refere-se à relação entre os princípios de coletividade e gestão democrática defendidos pelo MST e os desafios concretos da vida comunitária no acampamento. Embora as experiências investigadas evidenciem forte presença da organização coletiva, da solidariedade e da participação comunitária, também emergem conflitos, dificuldades organizativas e desigualdades relacionadas às condições objetivas de participação dos sujeitos.

Como lembra Gramsci (1982), a formação de uma nova cultura política não ocorre de maneira linear ou homogênea, mas através de disputas permanentes, contradições e processos de elaboração coletiva da consciência. Assim, reconhecer tensões internas nas experiências educativas do MST não significa negar sua relevância política, mas compreender que todo processo de formação social encontra-se atravessado pelas contradições da realidade histórica na qual se produz.

Tal perspectiva permite compreender que as limitações identificadas na experiência educativa do Acampamento Padre José Ten Cate não devem ser interpretadas como evidência de fracasso do projeto educativo do MST, tampouco como simples insuficiência de implementação pedagógica. Ao contrário, elas expressam as condições concretas nas quais o Movimento busca materializar um projeto educativo contra-hegemônico no interior de uma sociedade estruturada pela desigualdade social e pela concentração de poder econômico e político.

Nesse sentido, talvez a contradição mais significativa revelada pela presente pesquisa resida justamente no fato de que a potência formativa das experiências educativas investigadas parece emergir, muitas vezes, em meio às próprias limitações materiais e institucionais. Em outras palavras, os processos educativos desenvolvidos no acampamento não se fortalecem apesar das dificuldades, mas frequentemente através delas, produzindo formas de resistência, solidariedade e fortalecimento coletivo que ultrapassam os limites da escola formal.

Tal constatação dialoga diretamente com Thompson (1981), ao compreender a categoria experiência como mediação entre condições estruturais e ação humana. Para o autor, os sujeitos históricos não são passivos diante das determinações sociais, mas respondem ativamente às condições concretas da existência, produzindo práticas, interpretações e formas coletivas de resistência: “os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo, não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses” (Thompson, 1981, p. 182).

No caso investigado, as experiências educativas desenvolvidas no Acampamento Padre José Ten Cate evidenciam justamente esse movimento contraditório: ao mesmo tempo em que revelam limites estruturais, precariedade institucional e dificuldades objetivas para a efetivação plena dos princípios educativos do MST, também demonstram a persistência de práticas formativas capazes de fortalecer vínculos coletivos, ampliar a autonomia dos sujeitos e produzir processos significativos de formação política e humana.

Assim, as contradições identificadas ao longo desta investigação não anulam a relevância das experiências educativas desenvolvidas em contextos de acampamento. Ao contrário, evidenciam a complexidade histórica de um projeto educativo que, mesmo tensionado pelas condições concretas de precarização, segue afirmando a educação como prática de resistência, construção de pertencimento coletivo e luta pela transformação social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo desta investigação permitem afirmar que as experiências educativas construídas nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no estado de Mato Grosso, constituem práticas formativas que superam os limites da escolarização formal, configurando-se como parte constitutiva de um projeto histórico de luta pela terra, pela dignidade humana e pela transformação das relações sociais. A pesquisa demonstrou que a educação, no interior do Movimento, não ocupa lugar periférico ou complementar, mas assume caráter estratégico, sendo concebida como dimensão indissociável da permanência nos territórios, da organização coletiva e da construção de sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente sua realidade e intervir sobre ela.

Ao longo do percurso investigativo, evidenciou-se que as experiências educativas desenvolvidas nos acampamentos emergem diretamente das necessidades concretas produzidas pela luta social. Em contextos marcados pela precariedade material, pela instabilidade territorial, pela ausência do Estado e pelas múltiplas formas de violência historicamente dirigidas às populações camponesas, a escola não surge como instituição previamente dada, mas como construção coletiva, forjada nas contradições da própria luta pela Reforma Agrária. Tal compreensão dialoga com Marx e Engels (2007, p. 42), ao afirmarem que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, indicando que os processos educativos se constituem historicamente nas condições concretas de existência dos sujeitos.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a pesquisa reafirmou que as experiências educativas investigadas não podem ser compreendidas como fenômenos isolados ou estritamente pedagógicos, mas como expressões de uma totalidade social contraditória. Nesse sentido, a educação desenvolvida nos acampamentos do MST expressa simultaneamente processos de resistência, emancipação e contradição, sendo permanentemente atravessada pelos limites impostos pela sociedade capitalista.

Os resultados da investigação demonstraram que os princípios filosóficos e pedagógicos formulados pelo MST, fundamentados na tradição marxista, na pedagogia socialista e na educação popular, permanecem presentes nas práticas educativas investigadas, ainda que tensionados pelas condições concretas de sua materialização. A centralidade do trabalho como princípio educativo, a valorização da coletividade, a relação entre teoria e prática, a auto-organização e a formação omnilateral revelam uma concepção de educação comprometida com a formação humana em sua integralidade. Em consonância com a pedagogia socialista, Pistrak (2011, p. 32) afirma que “a

escola deve preparar os alunos para participar da construção da nova sociedade”, superando a fragmentação entre trabalho manual e intelectual produzida pelo capitalismo.

Nessa mesma direção, Krupskaya (2017) sustenta que a educação precisa estar vinculada à vida concreta e às necessidades sociais dos trabalhadores, não podendo restringir-se à transmissão abstrata de conteúdos. Tal perspectiva mostrou-se fortemente presente nas experiências analisadas, nas quais o conhecimento escolar se articula à vida coletiva, ao trabalho, à organização do acampamento e à própria luta pela permanência na terra. Como evidenciado pelos relatos dos participantes, aprender assume sentido concreto porque se relaciona diretamente às necessidades da vida social.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa evidenciou que tais experiências educativas assumem especial relevância em um contexto histórico profundamente marcado pelo avanço das racionalidades neoliberais sobre a educação. Conforme alerta Mészáros (2008, p. 27), “uma reforma educacional significativa não pode ser realizada sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Assim, ao tensionarem modelos escolares organizados pela lógica da produtividade, da competitividade e da adaptação ao mercado, as experiências educativas do MST reafirmam a educação como prática política comprometida com a emancipação humana.

A investigação revelou ainda que as narrativas dos educandos e educandas expressam que a escola representa muito mais do que um espaço de escolarização formal. Para muitos sujeitos, especialmente adultos em processo de alfabetização, o acesso ao estudo significou a reconstrução da autoestima, ampliação da autonomia e fortalecimento do pertencimento coletivo.

As memórias compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa evidenciaram que os processos educativos construídos no interior do Movimento operam como importantes mecanismos de fortalecimento identitário e de construção do sujeito coletivo. Thompson (1981) contribui para essa análise ao afirmar que os sujeitos experimentam sua experiência como sentimento, cultura e valores, indicando que a formação política não ocorre apenas pela transmissão de ideias, mas pela experiência histórica vivida coletivamente. De forma complementar, Pollak (1989) demonstra que a memória coletiva constitui elemento central na produção dos pertencimentos sociais, permitindo compreender por que as experiências educativas analisadas permanecem profundamente inscritas nas trajetórias dos participantes.

A pesquisa também evidenciou a centralidade das mulheres na construção das experiências educativas do MST. Desde as primeiras ocupações, foram elas que impulsionaram a organização das crianças, a luta pela escola e a defesa do direito à educação nos territórios em

disputa. As narrativas analisadas indicam que a participação nos processos educativos contribuiu para o fortalecimento político e para a superação de formas históricas de silenciamento. Tal processo encontra respaldo nas formulações de Arroyo (2014, p. 33), ao afirmar que os movimentos sociais produzem pedagogias próprias, nas quais os sujeitos “aprendem na luta, nos conflitos e na resistência”.

Contudo, a pesquisa também demonstrou que a materialização dos princípios educativos do MST ocorre em meio a importantes contradições. A ausência de infraestrutura adequada, a precarização das políticas públicas, o fechamento das escolas do campo e os constantes processos de criminalização dos movimentos sociais impõem desafios permanentes à consolidação de uma proposta educativa radicalmente comprometida com a emancipação humana. Como observa Caldart (2004, p. 315), a pedagogia do Movimento se constrói “no confronto entre projeto e realidade”, sendo permanentemente tensionada pelas condições concretas de sua existência.

Do ponto de vista do campo educacional, esta tese busca contribuir ao demonstrar que outras formas de escola são possíveis. Em um cenário educacional crescentemente marcado pela racionalidade empresarial, pela padronização curricular, pela cultura das avaliações em larga escala e pela subordinação da educação às exigências do mercado, as experiências educativas desenvolvidas nos acampamentos do MST recolocam no centro do debate - a função social da escola. Ao evidenciar práticas educativas ancoradas na coletividade, na solidariedade, na formação crítica e na vinculação orgânica entre conhecimento e vida concreta, esta investigação reafirma a atualidade da tese marxiana de que os sujeitos transformam a realidade ao mesmo tempo em que se transformam nela.

Mais do que apresentar uma experiência particular restrita aos territórios da luta pela terra, os resultados desta pesquisa oferecem elementos para pensar criticamente a educação brasileira contemporânea. Em tempos nos quais a escola pública enfrenta profundas crises de sentido, intensificação das desigualdades e crescente mercantilização da educação, recuperar as experiências educativas construídas pelos sujeitos Sem Terra pode significar não um retorno nostálgico ao passado, mas a abertura de horizontes possíveis para o presente. Como afirma Mészáros (2008, p. 76), “a aprendizagem é a nossa própria vida”, indicando que educar implica produzir condições para a emancipação humana e não apenas para a adaptação social.

Conclui-se, portanto, que as experiências educativas desenvolvidas nos acampamentos do MST não representam apenas formas alternativas de escolarização em contextos de luta pela terra. Elas expressam, sobretudo, a insistência histórica de trabalhadores e trabalhadoras do campo em afirmar a educação como direito, como prática de humanização e como possibilidade

concreta de construção de outros mundos possíveis. Em tempos marcados pela intensificação das desigualdades sociais e pela hegemonia de perspectivas educacionais orientadas pela lógica do capital, a experiência Sem Terra reafirma a potência de uma educação comprometida com a formação omnilateral, com a coletividade e com a transformação social, demonstrando que, mesmo diante das contradições mais profundas, permanecem vivas experiências educativas capazes de iluminar caminhos para repensarmos a escola e a própria educação no presente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leda. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 5min44s.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. O MST e a educação: limites e possibilidades de reinvenção da educação no campo brasileiro. In: SANTOS, Arlete Ramos dos *et al.* (Orgs.). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus: Editus, 2020. p. 99-116.
- ARAÚJO, Matilde. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 4min23s.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157–176, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAHNIUK, Caroline. *Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST*. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-142838/pt-br.php>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BRASIL. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.
- BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2020: microdados*. Brasília: INEP, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: microdados*. Brasília: INEP, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica: microdados e estatísticas*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas/censo-escolar>. Acesso em: 13 mai. 2025.
- CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2025.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

CALDART, Roseli Salete.; SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 13, [s.p.], 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?* 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28874?locale=pt_BR. Acesso em: 6 mai. 2022.

CAMINI, Isabela (Coord.). *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências*. vol. 8. Curitiba: Setor de Educação do MST, 2008.

CAMPELO, Lilian. A UDR: origem e atuação. *Brasil de Fato*, Milícia, São Paulo, 26 out. 2018. Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2018/10/26/a-udr-origem-e-atuacao>. Acesso em: 26 out. 2018.

CASEIRA, Veridiana Gomes; PEREIRA, Vilmar Alves. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V, *Anais...*, Recife, 2005. Disponível em: <https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2096/2>. Acesso em: 27 mar. 2012.

CIAVATTA, Maria. *Educação e trabalho: memória e identidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COLETTI, Claudinei. O MST e os limites da luta pela terra no Brasil. In: II SIMPÓSIO ESTADUAL DE LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2006, *Anais...*, Londrina, 2006.

CORREIA, Ivani de Arruda. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 21-22.

DALMAGRO, Sandra Luciana; BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 2, p. 168-184, 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.21691>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21691>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>

EDUCAÇÃO. *Educação MST*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

EDUCAÇÃO. *Educação MST*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 21 mai. 2022.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESCOLAS itinerantes do RS sofrem ameaça de fechamento. *MST*, São Paulo, [s.d.], 2009.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Construção identitária da Mulher Sem Terra: ‘Ditos’ e ‘Não Ditos’ no Jornal Sem Terra. *Estudos Universitários*, Recife, v. 30, n. 11, p. 61-77, 2012.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Lutas de Mulheres Sem terra para a afirmação de novas subjetividades. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, vol. I, 2007, *Anais...*, Recife, 2007. p. 150-150.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (Org.). *Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 173-224.

FERREIRA, Ana Gonçalves. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 35-36.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOIÁS. Lei n. 20.802, de 29 de julho de 2020. Institui o Programa GoiásTec e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=400682>. Acesso em: 13 mai. 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARAES, Juca. Polícia expulsa mais de 400 famílias de acampamento Sem Terra em Jaciara (MT). *Brasil de Fato*, Jaciara, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/07/02/policia-expulsa-mais-de-400-familias-de-acampamento-sem-terra-em-jaciara-mt/>. Acesso em: 13 mai. 2026.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 111-127.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEANDRO, Rubneuza. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 5min25s.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Sobre a educação*. Moscou: Edições Progresso, 1981.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, Vanusa de. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 4min50s; 6min49s.

MAFORT, Kelli Cristine de Oliveira. Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento. *MST*, São Paulo, 2023. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/15654>. Acesso em 20 mar. 2024.

MAIS de 400 famílias Sem Terra sofrem ameaça de despejo em Jaciara (MT). *MST*, São Paulo, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/07/02/mais-de-400-familias-sofrem-ameaca-de-despejo-em-jaciara-mt/>. Acesso em: 12 mai. 2026.

MAKARENKO, Anton Semionovich. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO dos educadores e educadoras. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DAS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MST, 2006, *Anais...*, Curitiba, 2006.

MARQUES, Hugo. Nota pública sobre o fechamento das escolas do campo, das águas e das florestas no Brasil. *FONEC*, Brasília, 26 jan. 2026. Disponível em: <https://fonec.org/nota-publica-contra-fechamento-de-escolas-do-campo/>. Acesso em: 19 Mar. 2026.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tomo 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *12 anos de transformações, lutas e conquistas*. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-outras-publicacoes-1/4-ministerio-do-desenvolvimento-agrario-12-anos-de-transformacoes-lutas-e-conquistas.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2024

MOLINA, Mônica Castagna. *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MONCAU, Gabriela. MST completa 40 anos com ‘cicatrizes’ da luta pela terra e disputa pelo modelo de agricultura no país. *Brasil de Fato*, São Paulo, 22 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/01/22/mst-completa-40-anos-e-se-torna-o-movimento-popular-campones-mais-longevo-da-historia-do-brasil>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MORAIS, José Mário Bento de. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 23-25.

MORRE padre José Ten Cate, defensor dos pobres e dos movimentos sociais. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 2011.

MST. A escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos estados de AL, PI, PR, RS e SC. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Curitiba, n. 5, p. 1-148, 2010. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-cadernos-da-escola-itinerante-n%C2%BA-04-escola-da-luta-pela-terra-escol>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MST. Acampamento Padre José Ten Cate é alvo de ação de despejo. *CUT-MT*, Notícias, Cuiabá, 31 ago. 2015. Disponível em: <https://mt.cut.org.br/noticias/acampamento-padre-jose-ten-cate-e-alvo-de-acao-de-despejo-debc>. Acesso em: 12 maio 2025.

MST. *Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990-2001*. Porto Alegre: ITERRA, 2005.

MST. *Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1996.

MST. *Caderno de Educação nº 9. Como fazemos a escola de educação fundamental*. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1999.

MST. Carta dos/as educadores/as das escolas itinerantes dos acampamentos do MST. In: III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos das Áreas de Reforma Agrária, 2008, *Anais...*, Faxinal do Céu, 2008.

MST. *Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS - publicada em junho de 1990. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*. Porto Alegre: ITERRA, 2005b.

MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-86, 2008a. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-cadernos-da-escola-itinerante-n%C2%BA-01-escola-itinerante-do-mst-hist%C3%B3r>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MST. Itinerante: a escola dos SemTerra – trajetórias e significados. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Paraná, ano 1, n. 2, 2008b.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 8, p. 5-26, 2001.

MST. Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 1-139, 2009. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-cadernos-da-escola-itinerante-n%C2%BA-03-pesquisa-sobre-escola-itinerant>. Acesso em: 29 abr. 2023.

OBAID, Lina. MT reduz o acesso à educação ao fechar escolas e não implantar o tempo integral. *Sintep-MT*, Cuiabá, 2025. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/mt-reduz-o-acesso-a-educacao-ao-fechar-escolas-e-nao-implantar-o-tempo-integral/i:3972. Acesso em: 12 mai. 2025.

OLIVEIRA, Maria de Lurdes. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 9.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PELOSO, Roberto. *A força que anima o militante*. São Paulo: MST, 1994.

PEREIRA, Vilma. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 47.

PIRES, Rosilda. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 14-16.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

- PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.
- QUEM Somos. *Educação MST*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- QUEM Somos. *Educação MST*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- RIO GRANDE DO SUL. *Termo de Ajustamento de Conduta referente às escolas itinerantes do MST*. Porto Alegre: Ministério Público do Estado, 2009.
- RODRIGUES, Adir Crispim. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 27-29.
- RODRIGUES, João Paulo. *História do MST: Lutas e Conquistas*. São Paulo: Editora Popular, 2014.
- ROSA RODRIGUES, Rogério. Um espectro ronda os sertões: Contestado e Canudos e o trem da história. *História e Culturas*, v. 1, n. 2, p. 32-50, 2013. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistahistoriaculturas/article/view/299>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- SALES, Raimunda Conceição. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 31.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, Marinês dos. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 26-33.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do Campo: Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 2013. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SAPELLI, Marlene. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 3min31s.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- SHULGIN, Viktor Nikolaevich. *Fundamentos da educação social*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.
- SHULGIN, Viktor Nikolaevich. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, João Batista da. PRONERA e a educação do campo: impactos na formação de jovens e adultos assentados. *Cadernos de Educação do Campo*, v. 5, n. 2, 2023.
- SILVA, Joice. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 3min7s.
- SOLDÁ, Maristela. Proposta pedagógica complexos de estudo. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 3, n. 4, p. 47-66, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v3i4.3631>

SOUZA, Arlete Alves de. Depoimento. In: FONSECA, Lidianny; OLIVEIRA, Maria de Lurdes (Orgs.). *Programa Muxirum: histórias de vida, resistência e alfabetização no MST*. Juscimeira: MST; Expressão Popular, 2024. p. 17-19.

SOUZA, Arlete. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 11min30s; 12 min07s.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TELES, Clarisse. Depoimento. In: *Raízes da Transformação: educação e resistência no MST*. Documentário. Mato Grosso: SECEL-MT, Lei Paulo Gustavo, 2025. 5min4s; 5min40s.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.