

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MONALIZA MEIRA SIMÕES VANZILLOTTA

O LUGAR DA ESCOLA NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) – (1992 – 2017)

CURITIBA

2025

MONALIZA MEIRA SIMÕES VANZILLOTTA

O LUGAR DA ESCOLA NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) – (1992 – 2017)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Penha de Paula

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Vanzillotta, Monaliza Meira Simões.

O lugar da escola nos Cadernos de Educação dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Monaliza Meira Simões Vanzillotta – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Penha de Paula

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Escolas – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 3. Ensino – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 4. Currículos – Escola rural. 5. Educação e Estado. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001PO

ATA Nº1819

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e seis de setembro de dois mil e vinte e cinco às 13:30 horas, na sala 240, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, modalidade híbrida, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrandra **MONALIZA MEIRA SIMÕES VANZILLOTTA**, intitulada: **O LUGAR DA ESCOLA NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) - (1992 - 2017)**, sob orientação do Prof. Dr. ADALBERTO PENHA DE PAULA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ADALBERTO PENHA DE PAULA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARCOS GEHRKE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ADALBERTO PENHA DE PAULA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 26 de Setembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

06/10/2025 15:38:55.0

ADALBERTO PENHA DE PAULA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/10/2025 18:49:19.0

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/10/2025 11:11:55.0

MARCOS GEHRKE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001PO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MONALIZA MEIRA SIMÕES VANZILLOTTA**, intitulada: **O LUGAR DA ESCOLA NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) - (1992 - 2017)**, sob orientação do Prof. Dr. ADALBERTO PENHA DE PAULA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Setembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

06/10/2025 15:38:55.0

ADALBERTO PENHA DE PAULA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/10/2025 18:49:19.0

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/10/2025 11:11:55.0

MARCOS GEHRKE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE)

À criança da zona rural que se alegrava ao ir para sua escola, uma sala multisseriada onde estudou até o quarto ano do ensino fundamental: minha mãe, Cléria Souza Meira, a melhor pessoa que já conheci.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às Forças Maiores, presentes em todos os meus caminhos.

Agradeço à minha mãe, Cléria, a força motriz do meu esforço e dedicação. “Mami linda”, nunca encontrarei palavras para expressar a sorte que é ser sua nesta vida. Com você, aprendo a ser doce, simples, amada e feliz. Tudo em mim tem você.

Agradeço às minhas irmãs, Monique e Melisa, raízes de todo o carinho que me sustenta. E ao meu pai, Moysés, que me ensinou a arte de me posicionar no mundo - com inteligência, voz firme e peito aberto.

Agradeço ao meu marido, Marcello, essa pesquisa não aconteceria sem o seu incentivo e o seu apoio. Você é o meu suporte todos os dias.

Agradeço ao meu sogro Marcello e à minha sogra Célia, a família que escolhi, por todo incentivo e apoio na concretização desse trabalho.

Agradeço aos meus amados tios, Daniel e Luís, parte valiosa da minha vida.

Agradeço à minha avó Gildália (*in memoriam*), que acolheu as minhas diferenças, reconhecendo desde a infância a minha natureza atípica e me ensinando a ser ativa diante das dificuldades.

Agradeço aos meus amigos Gabriel, Fernanda, Heloísa, Ionara, Lorena, Laury, Maria Eduarda, Micael, Romeu e Wesley. Em vocês tenho colo e compreensão inabaláveis. Vocês são o meu coração.

Agradeço ao Movimento Sem Terra e a todos os seus trabalhadores e trabalhadoras, fundamentais em minhas pesquisas, indagações e reflexões desde meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica. Agradeço, de forma particular, à Dona Pretinha, mulher e professora Sem Terra que me inspira.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Adalberto Penha de Paula, que me ofereceu compreensão, paciência e apoio durante a construção desta pesquisa.

Agradeço aos professores, colaboradores e colegas da Universidade Federal do Paraná, que gentilmente compartilharam seus conhecimentos e experiências de vida. Em especial, à Profª Drª Cristina Carta Cardoso de Medeiros, professora exemplar, dedicada em sua função e sensível ao mundo.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcos Gehrke e a Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia pelas avaliações e recomendações durante a banca de qualificação, essenciais para o aprimoramento da pesquisa.

Agradeço aos estudantes da Escola Municipal Zélia Milléo Pavão e do Colégio Estadual Rio Branco, por me mostrarem todos os dias que existe um futuro pelo qual vale a pena lutar.

Ex nihilo nihil fit

RESUMO

Pesquisa sobre o lugar da escola nos Cadernos de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no período de 1992 a 2017, partindo da premissa de que o Movimento reivindica a escola como direito, mas a problematiza enquanto instituição. A questão central da pesquisa é qual o lugar da escola para o MST a partir dos Cadernos de Educação (1992-2017)? O objetivo geral é analisar o lugar da escola para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Cadernos de Educação (1992-2017), investigando como esse espaço formal de educação interage com os ideais do Movimento, e como essas interações contribuem para a construção seu projeto educativo contra-hegemônico. Os objetivos específicos são: a) identificar o conceito de escola dos Cadernos de Educação MST publicados de 1992-2017; b) compreender os princípios pedagógicos e filosóficos que orientam o projeto educativo das Escolas do MST; c) sistematizar a concepção de escola produzida pelo MST a partir dos Cadernos de Educação (1992-2017), os seus fundamentos teóricos e da sua relação com o projeto político-pedagógico do Movimento. Em sua construção, a pesquisa fundamenta-se no método dialético e utiliza da abordagem de pesquisa do tipo documental, com estudo bibliográfico e na Análise Textual Discursiva (ATD) para interpretação dos Cadernos de Educação do MST. A análise evidencia que, para o MST, a escola transcende sua função de instituição formal de ensino, sendo concebida como *locus* de formação integral, espaço de criatividade, ambiente seguro e lugar que se faz movimento das suas pedagogias. O estudo evidencia as contradições e os desafios vivenciados pelas Escolas do MST, como a precarização das condições materiais e as pressões externas por padronização e resultados. Conclui que a escola, nos Cadernos do MST, configura-se como lugar de disputa que se contrapõe ao não-lugar da escola convencional e consolida-se como entre-lugar de reinvenção pedagógica.

Palavras-chave: Escola do MST. Educação do Campo. Pedagogia do Movimento. Análise Textual Discursiva. Escola do Campo.

ABSTRACT

This research examines the school place in the Education Notebooks of the Landless Rural Workers Movement (MST) from 1992 to 2017, starting from the premise that the Movement claims school as a right, but problematizes it as an institution. The central question of the research is: what is the school place for the MST based on the Education Notebooks (1992-2017)? The general objective is to analyze the school place for the Landless Rural Workers Movement (MST) in the Education Notebooks (1992-2017), investigating how this formal space of education interacts with the ideals of the Movement, and how such interactions contribute to the construction of its counter-hegemonic educational project. The specific objectives are as follows: a) to identify the concept of school in the MST Education Notebooks published from 1992-2017; b) to understand the pedagogical and philosophical principles that guide the educational project of MST Schools; c) To systematize the conception of school produced by the MST (Landless Workers' Movement) based on the Education Notebooks (1992-2017), its theoretical foundations, and its relationship with the Movement's political-pedagogical project. The research is based on the dialectical method and uses a documentary research approach, with bibliographic study and Discursive Textual Analysis (DTA) to interpret the MST Education Notebooks. The analysis shows that, for the MST, the school transcends its function as a formal educational institution, being conceived as a locus of holistic education, a space for creativity, a safe environment, and a place where its pedagogies are put into action. The study highlights the contradictions and challenges experienced by MST schools, such as the precariousness of material conditions and external pressures for standardization and results. Its conclusions reveal that the school, in the MST Notebooks, is shown as a place of dispute that opposes the non-place of the conventional school and consolidates itself as an in-between place of pedagogical reinvention.

Keywords: MST School. Rural Education. Movement's Pedagogy. Discursive Textual Analysis. Rural School

RIASSUNTO

Ricerca sul ruolo della scuola nei Quaderni di Educazione del Movimento dei Lavoratori Rurali Senza Terra (MST) nel periodo dal 1992 al 2017, partendo dalla premessa che il Movimento rivendica la scuola come diritto, ma la problematizza come istituzione. La questione centrale della ricerca è quale sia il ruolo della scuola per il MST a partire dai Quaderni di Educazione (1992-2017). L'obiettivo generale è analizzare il ruolo della scuola per il Movimento dei Lavoratori Rurali Senza Terra (MST) nei Quaderni di Educazione (1992-2017), indagando come questo spazio formale di educazione interagisce con gli ideali del Movimento e come queste interazioni contribuiscono alla costruzione del suo progetto educativo contro-egemonico. Gli obiettivi specifici sono: a) identificare il concetto di scuola dei Quaderni di Educazione MST pubblicati dal 1992 al 2017; b) comprendere i principi pedagogici e filosofici che guidano il progetto educativo delle Scuole MST; c) sistematizzare la concezione di scuola prodotta dal MST a partire dai Quaderni di Educazione (1992-2017), dai suoi fondamenti teorici e dalla sua relazione con il progetto politico-pedagogico del Movimento. Nella sua costruzione, la ricerca si basa sul metodo dialettico e utilizza l'approccio di ricerca di tipo documentale, con studio bibliografico e Analisi Testuale Discorsiva (ATD) per l'interpretazione dei Quaderni di Educazione del MST. L'analisi evidenzia che, per il MST, la scuola trascende la sua funzione di istituzione formale di insegnamento, essendo concepita come luogo di formazione integrale, spazio di creatività, ambiente sicuro e luogo che si fa movimento delle sue pedagogie. Lo studio evidenzia le contraddizioni e le sfide affrontate dalle Scuole del MST, come la precarizzazione delle condizioni materiali e le pressioni esterne per la standardizzazione e i risultati. Ho concluso che la scuola, nei Quaderni del MST, si configura come luogo di disputa che si contrappone al non-luogo della scuola convenzionale e si consolida come inter-luogo di reinvenzione pedagogica.

Parole chiave: Scuola del MST. Educazione del campo. Pedagogia del Movimento. Analisi Testuale Discorsiva. Scuola di campagna.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – Escola Valdete Correia..... | 18 |
| FIGURA 2 – Sob os olhos de Felipa..... | 19 |
| FIGURA 3 – Formação Política no Acampamento Carlos Marighella..... | 20 |
| FIGURA 4 – Expansão e alcance da Via Campesina (2025)..... | 43 |
| FIGURA 5 – Etapas na implantação do Assentamento..... | 54 |
| FIGURA 6 – Acesso à educação no MST..... | 57 |
| FIGURA 7 – Analise Textual Discursiva (ATD)..... | 74 |
| FIGURA 8 – Etapas da ATD nesta pesquisa..... | 75 |
| FIGURA 9 – Caderno da Educação Nº 1..... | 77 |
| FIGURA 10 - Caderno da Educação Nº 2..... | 77 |
| FIGURA 11 - Caderno da Educação Nº 3..... | 78 |
| FIGURA 12 – Caderno da Educação Nº 4..... | 78 |
| FIGURA 13 – Caderno da Educação Nº 5..... | 79 |
| FIGURA 14 – Caderno da Educação Nº 6..... | 79 |
| FIGURA 15 – Caderno da Educação Nº 7..... | 80 |
| FIGURA 16 – Caderno da Educação Nº 8..... | 80 |
| FIGURA 17 – Caderno da Educação Nº 9..... | 81 |
| FIGURA 18 – Caderno da Educação Nº 10..... | 81 |
| FIGURA 19 – Caderno da Educação Nº 11..... | 82 |
| FIGURA 20 – Caderno da Educação Nº 12..... | 82 |
| FIGURA 21 – Caderno da Educação Nº 13..... | 83 |
| FIGURA 22 – Caderno da Educação Nº 14..... | 83 |
| FIGURA 23 – A Escola do MST como espaço..... | 88 |
| FIGURA 24 – A Escola do MST e integração trabalho manual-intelectual..... | 89 |
| FIGURA 25 – Um dos princípios fundamentais da Escola do MST..... | 90 |
| FIGURA 26 – Crítica ao conteudismo..... | 91 |
| FIGURA 27 – Ocupar, resistir e produzir. Também na educação..... | 92 |
| FIGURA 28 – A terra é nossa: leitura do mundo e da palavra..... | 93 |
| FIGURA 29 – A escola como integradora de cosmovisões..... | 93 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 – Déficit Habitacional: PnadC (2022) | 29 |
| GRÁFICO 2 – Escolas na Educação Básica | 50 |
| GRÁFICO 3 – Famílias Assentadas (2025)..... | 59 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Cadernos de Estudo do MST | 24 |
| QUADRO 2 – Caderno de Educação nº 8 - Princípios Filosóficos..... | 36 |
| QUADRO 3 – Caderno de Educação nº 8 - Princípios Pedagógicos | 36 |
| QUADRO 4 – Resultados Iniciais | 42 |
| QUADRO 5 – Dissertações (D) e Teses (T) selecionadas..... | 43 |
| QUADRO 6 – Setores do MST | 59 |
| QUADRO 7 – Cadernos da Educação do MST | 80 |
| QUADRO 8 – Códigos e Significados..... | 90 |
| QUADRO 9 – Unidades CE01UE6, CE02UE1, CE02UE3 e CE09UE3..... | 90 |
| QUADRO 10 – Categorização..... | 94 |

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

- ATD - Análise Textual Discursiva
- CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEFFAs - Centros Familiares de Formação em Alternância
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra
- Doebec - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- EAVAP-EF - Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
- EFAs - Escolas Família Agrícolas
- EI - Escola Itinerante
- ELAA - Escola Latinoamericana de Agroecologia
- EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FJP - Fundação João Pinheiro
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ITESP - Instituto de Terras de São Paulo
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci
- UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| ORA BOLAS, O QUE É UMA ESCOLA? | 16 |
| POR QUE INVESTIGAR O LUGAR DA ESCOLA PARA O MST? | 22 |
| 1 TERRA, “DESORDEM” E EDUCAÇÃO: O CAMINHO ATÉ A ESCOLA DO MST..... | 30 |
| 1.1 QUANDO O SOLO SE TRANSFORMA EM TERRA..... | 30 |
| 1.2 “DESORDEM” OU RESISTÊNCIA ORGANIZADA? | 34 |
| 1.3 “OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM NA EDUCAÇÃO” | 35 |
| 2 COMO SÃO “FEITAS” AS ESCOLAS DO MST? | 43 |
| 2.1 SOBRE AS ESCOLAS DO MST: REVISÃO DE LITERATURA..... | 43 |
| 2.2 ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS | 49 |
| 2.3 O ESTADO E AS ESCOLAS DO MST | 53 |
| 2.4 O MOVIMENTO COMO EDUCADOR COLETIVO: A PEDAGOGIA DO MST | 64 |
| 3 LATITUDE E LONGITUDE: COORDENADAS DO LUGAR DA ESCOLA DO MST..... | 77 |
| 3.1 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 77 |
| 3.2 OS CADERNOS DA EDUCAÇÃO DO MST | 80 |
| 3.3 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA | 90 |
| 3.4 CARTOGRAFANDO O LUGAR DA ESCOLA DO MST | 101 |
| 3.4.1 A ESCOLA DO MST É O LOCAL DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS PESSOAS | 101 |
| 3.4.2 A ESCOLA DO MST É AQUELA QUE SE FAZ LUGAR DO MOVIMENTO DE PEDAGOGIAS | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 112 |
| APÊNDICE 1 – DESCRIPTORES UTILIZADOS PARA O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO..... | 129 |
| APÊNDICE 2 – PESQUISAS SELECIONADAS..... | 130 |
| APÊNDICE 3 – CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST..... | 136 |
| APÊNDICE 4 – UNITARIZAÇÃO DOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST ... | 137 |
| APÊNDICE 5 – CATEGORIZAÇÃO DOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST..... | 140 |

ORA BOLAS, O QUE É UMA ESCOLA?

A escola, por sua construção, vai além da instituição de ensino formal; é um espaço onde diferentes subjetividades se encontram e se relacionam. O livro infantil 'Ora Bolas, o que é uma escola?' (Oliveira, 2022) retrata a adaptação das crianças ao mundo escolar e nos apresenta a história do macaquinho Zé que, em uma viagem pela floresta, descobre o que é a escola através das experiências de outros animais. Na história, cada criatura da floresta tem sua própria forma de descrever a escola. Em seu desfecho, Zé chega à escola cheio de expectativas e se surpreende ao descobrir que, para ele, tudo ali era "muito bonito e especial".

Se você está aqui, lendo esta pesquisa, provavelmente já esteve em uma escola. E tem as suas próprias percepções sobre esta instituição. Eu, por exemplo, nunca saí.

A primeira vez que estive em uma escola, aos três anos de idade, chorava copiosamente, era tímida, introspectiva e apegada à minha rotina. Assim, demorei mais do que o esperado para me adaptar ao novo espaço e, sobretudo, às tantas novas pessoas. Finalmente, quando me adaptei, tornei-me uma estudante exemplar. E, de tão exemplar, tornei-me professora.

Comecei o curso de Pedagogia aos 17 anos, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ainda não sabia o que queria, mas sabia do que gostava: sociologia, filosofia e psicologia. Decidi o curso analisando a grade de disciplinas, identificando as áreas do meu interesse. Já caloura no curso de Pedagogia, tive contato com a Iniciação Científica (IC), quando surgiu a possibilidade de estudar sobre o "Ensino Multisseriado nas Escolas do Campo". Assim que olhei para o projeto de pesquisa, lembrei-me das histórias que a minha mãe me contava, de quando ela era criança e morava na "roça"¹, estudava em uma sala com crianças de diferentes séries e com apenas uma professora. Ela lamentava, pois, na sua época, as crianças da "roça" só estudavam — quando estudavam — até o ciclo I da Educação Básica, como foi o seu caso. Para prosseguir nos estudos, era necessário ter dinheiro suficiente para morar na cidade.

¹ Segundo Silveira *et al.* (2019), "roça, no Brasil, é um termo utilizado principalmente no senso comum, para se referir, entre outros significados, à lavoura, ao campo e ao rural." Entretanto, é imprescindível ressaltar que é uma palavra "polissêmica e escorregadia" (Santos, 2006, p. 92), sendo utilizada de forma pejorativa em alguns contextos.

Assim, as famílias com melhores condições alugavam uma casa na cidade, para onde enviavam os filhos conforme avançavam nos estudos.

Mais uma vez, estava ali: a escola. Interessei-me pela temática, li muito a respeito, mas ela não “chegou” para mim, faltava algo. Neste ponto, fui apresentada à Pedagogia do MST e ao próprio Movimento. Já havia ouvido falar sobre o MST, mas muito vagamente; a imagem que eu tinha era imprecisa e repleta das cenas do imaginário coletivo construídas pelas reportagens da TV aberta: terra e desordem.

Por meio do convite para conhecer o MST e sua Pedagogia, pude superar o meu desconhecimento e compreender a Pedagogia do MST, também conhecida como Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000), a partir de suas cinco matrizes pedagógicas: a luta social, a organização coletiva, a terra, a cultura e a história.

Em seu diferencial, a Pedagogia do MST concebe o movimento social como o educador que forma os Sem Terra² por meio de suas ações cotidianas, da sua coletividade, do cultivo e da luta pela terra e da sua produção cultural e histórica. Além disso, essa pedagogia traz todos esses elementos educativos para o espaço formal de ensino e aprendizagem: a escola, uma vez que 'a escola é mais do que escola para o MST' (Caldart, 2000).

Assim, me interessei pela proposta educacional do Movimento. Quanto mais lia, mais percebia que tínhamos muito em comum: acreditávamos em outro modo de fazer educação. Ainda nessa fase, apresentei o trabalho "*O protagonismo do MST na afirmação de um itinerário pedagógico transformador: refletindo sobre as matrizes pedagógicas do MST*" (2017), minha primeira comunicação em um evento científico-acadêmico.

No ano de 2018, conheci o Assentamento Boa Sorte³, através da bondade e da hospitalidade de Dona Pretinha e Seu Carlito, que me acolheram em sua própria casa. Passei oito dias convivendo no Assentamento e, principalmente, na escola do Assentamento. Novamente, estava na escola.

² A distinção entre "Sem Terra" (identidade política) e "sem-terra" (categoria social) é amplamente reconhecida nos estudos sobre movimentos sociais no Brasil. Para mais detalhes, ver: CALDART, 2001, p. 223.

³ Localizado em Iramaia, município do estado da Bahia. Iniciado em 17 de maio de 2002.

FIGURA 1 – ESCOLA VALDETE CORREIA



FONTE: Arquivos da autora (2018).

Os Sem Terra brincavam comigo, perguntando: ‘Menina, vai pra casa não?’. Atenta, acompanhei todos os turnos de funcionamento da Escola Valdete Correia. Durante o turno da manhã e da tarde, acompanhava as turmas da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. À noite, acompanhava o Ensino Regular, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EPJAI).

O choque de realidade foi inegável; existe um abismo entre o ideal e o possível. Logo, eu compreenderia as diferenças entre a teoria e a materialidade, além das particularidades de cada Assentamento e cada Acampamento do MST, pois tudo é moldado conforme a existência social. São as condições materiais de vida que moldam a consciência humana (Marx e Engels, 2007).

Na Escola Valdete Correia⁴, conheci Felipa⁵. A primeira coisa que ela me disse foi: “Você sabe cantar o nosso hino?”. Após ouvir que eu não sabia, fez questão de cantá-lo por inteiro. Sem pausas e na entonação correta, ela me ensinou o que era tão caro para ela: o hino do MST. Tornamo-nos inseparáveis; ela me

⁴ O nome da escola homenageia Valdete Correia, uma militante que desde a sua mocidade engajou-se na luta pela terra. Valdete ocupou terras na região de Itaetê – município vizinho a Iramaia – e, em 1997, voltou para lá e ocupou a área onde hoje está o Assentamento Dandara, que se situa próximo ao Assentamento Boa Sorte.

⁵ Nome fictício escolhido em homenagem a Maria Felipa de Oliveira, marisqueira na Ilha de Itaparica (Bahia) e combatente na Guerra de Independência do Brasil.

apresentou a escola de uma forma diferente, como só uma criança saberia fazer. Um desses momentos me rendeu uma foto surpresa. Apresento-a abaixo.

FIGURA 2 – SOB OS OLHOS DE FELIPA



FONTE: Arquivos da autora (2018).

Os momentos com Felipa culminaram em reflexões sobre o significado daquela Escola do MST e do próprio movimento social para uma criança que, à época, tinha cerca de 5 anos. O ato de apresentar o hino do MST, na minha compreensão, traduziu o sentido da própria pedagogia do MST: “formar sujeitos sociais coletivos” (Caldart, 2012, p. 548).

A experiência no Assentamento Boa Sorte, para além do enriquecimento pessoal, transformou-se em reflexões acadêmicas compartilhadas em eventos científicos. Dentre essas produções, destaco o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “As Matrizes Pedagógicas do MST ou a Escola como possibilidade de revolução” (2020).

Além do Assentamento Boa Sorte, estive em outros espaços do MST, como o Acampamento Carlos Marighella⁶, onde participei de um curso de formação política e no Assentamento Terra Vista⁷, onde participei de uma aula de campo.

FIGURA 3 – FORMAÇÃO POLÍTICA NO ACAMPAMENTO CARLOS MARIGHELLA



FONTE: Arquivos da autora (2019)

Entre 2020 e 2022, realizei uma segunda licenciatura em Sociologia, além de cursos de especialização lato sensu⁸, todos no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Atualmente, sou professora na Rede Municipal de Curitiba e pedagoga na Rede Estadual do Paraná. Sim, continuo na escola.

Entre memórias que se entrelaçam, do primeiro contato como estudante à atuação enquanto professora, pedagoga e pesquisadora, a escola permanece como eixo central da minha existência e fomentadora de questionamentos. Dessa forma, em 2023, iniciei à elaboração desta pesquisa ao ingressar no Mestrado em

⁶ Localizado em Ipiaú, município do estado da Bahia. Iniciado em 22 de novembro de 1999.

⁷ Localizado em Arataca, município do estado da Bahia. Iniciado em 8 de março de 1992.

⁸ Educação no Campo, Psicologia Educacional, Educação Infantil e Anos Iniciais, Educação Especial Inclusiva e Alfabetização e Letramento.

Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa intitulada Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

POR QUE INVESTIGAR O LUGAR DA ESCOLA PARA O MST?

A escola, como espaço institucional, é resultado de escolhas políticas e ideológicas que refletem diferentes projetos de sociedade ao longo da história da humanidade. Da sua gênese à forma como a conhecemos hoje, ela se constituiu de diferentes maneiras, sobretudo a partir da diferenciação entre espaço de formação humana e espaço institucional de escolarização, produzindo diferentes culturas escolares. Segundo Filho e Bertucci (2009),

(...) as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar as culturas escolares é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas nas quais estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (Filho e Bertucci, 2009, p. 18)

Para os autores, a partir da teoria social de E. P. Thompson (1977), o processo de escolarização é marcado pela totalidade da cultura, de modo que estudar a escola é compreender como ela organiza a cultura que pretende transmitir, como se organiza para realizar essa transmissão e quais são os resultados dessas ações para os sujeitos que compõem essa instituição, “já que estes não se submetem passivamente às lógicas que presidem a ação da escola” (Filho e Bertucci, 2009, p. 15). Assim, elas são construídas a partir das disposições sociais internas e externas à sua conjuntura.

Para Bittar e Bittar (2012), a história da educação pública no Brasil pode ser examinada a partir de três recortes: os debates ideológicos ocorridos entre as décadas de 1930 e 1960, juntamente com as reformas educacionais que caracterizaram aquela época; a expansão da educação pública durante a ditadura militar (1964-1985); e os anos de redemocratização, com as políticas educacionais neoliberais.

Nas décadas de 1970 e 1980, a partir das lutas dos movimentos sociais pela terra⁹, emergem os debates sobre a escolarização das populações rurais brasileiras,

⁹ Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Sindicatos dos Trabalhadores Rurais; Movimento dos Posseiros; Pastorais Sociais e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

sobretudo a partir de 1984¹⁰, influenciados pela compreensão das famílias Sem Terra de que a educação era um direito a ser conquistado (MST, 2003, p. 6). Assim, a luta pela terra incorporou a luta pela escola e, em 1983, em Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, foi criada a primeira Escola do MST.

A primeira Escola do MST emergiu como resposta à falta de acesso à educação para as populações rurais e contribuiu para o debate e a construção da Educação do Campo (EdoC), resultado de múltiplas lutas, práticas pedagógicas e reivindicações de diferentes movimentos sociais, sindicatos, organizações e comunidades do meio rural brasileiro. O projeto educativo do MST constitui uma das principais referências e inspirações para a EdoC.

Entre as conquistas das lutas dos povos do campo, podemos citar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que ofereceu as bases legais para a consolidação da Educação do Campo por meio da obrigatoriedade da oferta de educação fundamental e da garantia atendimento educacional adequado às necessidades dos educandos (Art. 208); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), que institui a exigência de adaptações curriculares (Art. 28), formação de docentes (Art. 62) e oferta de transporte escolar para a educação básica rural; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, que determinou a elaboração de políticas específicas para a educação de jovens e adultos em assentamentos rurais.

O marco conceitual da Educação do Campo foi estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002), que passou a adotar oficialmente o termo “Educação do Campo”, reconhecendo pedagogias vinculadas ao trabalho, território, identidade, cultura e demais especificidades dos povos do campo.

Além destas resoluções, a Educação do Campo é estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que institui diretrizes operacionais para as escolas do campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata da formação inicial e continuada de professores para atuação no campo. Ainda, o Novo

¹⁰ O MST é oficialmente fundado em 1984, mas a sua gestação durou quatro anos e alguns meses e, alguns estados como o Rio Grande do Sul (RS) já o haviam fundado a nível estadual em 1983 (MST, 2003, p. 6)

Pronacampo (MEC, 2023) atualizou as políticas de acesso, permanência e aprendizagem nas escolas para os povos do campo, das águas e das florestas.

No entanto, este projeto se desenvolve em um cenário de contradições onde o MST enfrenta uma tensão estrutural entre construir a sua escola como espaço de formação crítica e transformação, enquanto ela é pressionada a se tornar um não-lugar (Augé, 2007) pelas condições do projeto escolar capitalista. Nesta dualidade, a escola se torna um entre-lugar (Santiago, 2000) marcado pela disputa ideológica onde o projeto político-pedagógico do MST tensiona as normatizações estatais e o modelo tradicional.

Nessa conjuntura, a proposta educacional do MST considera a escola uma instituição de construção social e histórica (MST, 2017, p. 153), com papel específico em relação à dimensão do conhecimento, que precisa ser apropriado, recriado e produzido pela classe trabalhadora (MST, 2017, p. 154). Ela defende que todos os espaços educativos devem realizar a totalidade do processo educativo (MST, 2017, p. 154) porque a educação é mais do que a escola, propondo, a partir da Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000), uma formação humana integral.

Assim, a Escola do MST valoriza as práticas educativas voltadas para a formação integral e defende que “é preciso que a escola aceite sair de si mesma” (MST, 1999, p. 11), porque o processo dialético entre o movimento social e a sua pedagogia “estreita a relação entre forma escolar, forma social e forma política” (MST, 2017, p. 153). Nesse sentido, o MST reivindica a escola como um direito, mas a problematiza enquanto instituição, ao afirmar que “a escola somente será parte importante do nosso projeto de educação se for transformada” (MST, 2017, p. 153). Com isso, o Movimento evidencia a necessidade de “ocupar a escola” e colocá-la em “estado de transformação”. Se, por um lado, mobiliza-se pela construção de escolas nos assentamentos, por outro, critica a educação convencional, propondo o movimento de suas pedagogias, que integram formação política, trabalho e cultura.

Nessa conjuntura, diante da urgência de reflexões sobre as dimensões educativas humanas, dentro e fora das Escolas do MST, considerando o acesso à educação escolar como um direito de todos, esta pesquisa se apresenta. Com base nessas questões, reconhecendo que a educação no MST possui práticas pedagógicas que visam emancipar o processo educativo, além dos limites da escola formal, emergiu a seguinte questão: qual o lugar da escola para o MST a partir dos Cadernos de Educação (1992-2017)?

A problemática da pesquisa em seus direcionamentos teóricos e metodológicos fundamentou-se nas reflexões proporcionadas nas disciplinas do mestrado da UFPR¹¹, de instituições parceiras¹² e do contato com obras de autores como Arroyo (2011), Caldart (2004), Charlot (2006), Enguita (1989), Freire (1996), Gohn (2005), Saviani (2007) e Severino (2014).

A justificativa do estudo está em sua relevância acadêmica, social e política, visto que ele preenche uma lacuna ao realizar uma análise dos Cadernos de Educação do MST, documentos fundamentais, mas ainda pouco explorados como *corpus* central de pesquisa, articulando-os com os conceitos de lugar, não-lugar e entre-lugar, contribuindo para a interpretação da crise da escola capitalista e para o debate sobre o direito à educação pública, especialmente para as populações do campo, historicamente excluídas. Ao investigar o lugar da escola para o MST, esta dissertação contribui com as reflexões sobre o sentido da escola na sociedade brasileira, tornando-se uma ferramenta na construção do conhecimento científico sobre a temática.

Para delimitar o problema de pesquisa, foi fundamental o acesso à biblioteca online do MST, a Biblioteca da Questão Agrária¹³, que armazena documentos relacionados à Educação do Campo e à preservação e difusão do conhecimento gerado pelo Movimento e instituições parceiras, por meio de materiais pedagógicos, acadêmicos e históricos. Entre os materiais disponíveis, podemos mencionar artigos e ensaios, cadernos de estudo, cartazes, cartilhas, dissertações e teses, literatura sobre a cultura do campo, livros, poesias, revistas e outros registros documentais sobre a história do MST e de sua educação.

¹¹ A teoria sociológica de Pierre Bourdieu: possibilidades de um instrumental teórico-metodológico para construção de conhecimento em Educação, ofertada pela professora Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

Pesquisa em Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação I, ofertada pela professora Ana Claudia Urban e pelo professor Ricardo Antunes de Sá.

Pesquisa em Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação II, também ministrada pela professora Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

Metodologia de Pesquisa Científica, disciplina transversal da UFPR, ministrada pelo professor João Rickli.

¹² Educação, Tecnologia e Sociedade, disciplina do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ofertada pelos professores Nilson Marcos Dias Garcia, Mario Lopes Amorim e Wanderley José Deina.

¹³ Acervo digital de acesso livre.

Dos materiais disponíveis na biblioteca, destacaram-se os Cadernos de Estudo e seus respectivos volumes, conforme ilustrado no Quadro 1 – Cadernos de Estudo do MST. A coleção selecionada para a análise documental compreende os Cadernos de Educação, por oferecer as “orientações e sugestões sobre como montar o currículo das escolas” (MST, 1992, p. 1), e a proposta pedagógica geral do MST voltada para as escolas situadas nos assentamentos e acampamentos, destinadas à comunidade e aos educadores Sem Terra.

QUADRO 1 – CADERNOS DE ESTUDO DO MST

| Coleções | Publicações |
|-------------------------------|---------------|
| Boletins da Educação | (1992 -2014) |
| Cadernos da Escola Itinerante | (2008 – 2010) |
| Cadernos de Educação | (1992 – 2017) |
| Cadernos de Formação | (1986 – 2022) |
| Cadernos de Textos | (1998 – 2001) |
| Cadernos do ITERRA | (2001 – 2007) |
| Cadernos do EJA | (2008 – 2010) |
| Cadernos Núcleos de Base | (2006) |
| Fazendo História | (1994 – 2001) |
| Fazendo Escola | (1998 – 2008) |
| Para soletrar a liberdade | (2000 – 2001) |

FONTE: Autora (2025), com dados da *Biblioteca da Questão Agrária*.

Os Cadernos de Educação do MST são essenciais para entender o papel da escola na proposta político-pedagógica do Movimento. Nesse sentido, cabe esclarecer que o conceito de lugar possui diferentes significados, pode ser compreendido como um espaço que, por meio das experiências e emoções humanas, torna-se lugar (Tuan, 1983) ou uma construção social mediada pelos símbolos, rituais e práticas culturais de um grupo (Claval, 2011).

A partir de uma perspectiva marxista, Harvey (1992) considera o lugar uma construção social e histórica, moldada pela lógica do capital e condicionada pelas relações de poder. Por sua vez, Augé (2007) define o lugar como um espaço antropológico que produz identidade, em oposição aos "não-lugares" característicos da supermodernidade, marcados pelo anonimato e pela efemeridade das relações. O autor reserva o termo,

“lugar antropológico” àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar (Augé, 2007, p. 51)

O lugar antropológico com dimensão relacional e simbólica atribui sentido e pertencimento aos indivíduos envolvidos. O lugar da escola, sobretudo a partir das contribuições de Harvey (1992) e Augé (2007), pode ser compreendido como uma construção coletiva que ocorre por meio de processos históricos, culturais e sociais.

Os Cadernos de Educação do MST, que orientam as ações educacionais nas Escolas do MST, são fundamentais para compreender a construção da sua escola, que precisa ser “um ambiente seguro, receptivo e acolhedor” (MST, 1998, p. 2), um local dinâmico que proteja as identidades e as memórias. Na atribuição das características da Escola do MST, a partir do seu próprio projeto político-pedagógico, o conceito de lugar é mobilizado.

Dessa maneira, se consolidam os propósitos da pesquisa, o objetivo geral de analisar o lugar da escola para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Cadernos de Educação (1992-2017), ou seja, investigar como esse espaço institucional dialoga com a concepção de educação integral do Movimento. Os objetivos específicos consistem em: a) Identificar o conceito de escola nos Cadernos de Educação do MST publicados entre 1992 e 2017; b) Compreender os princípios pedagógicos e filosóficos que orientam o projeto educativo das Escolas do MST; c) Sistematizar a concepção de escola produzida pelo MST a partir dos Cadernos de Educação (1992-2017), seus fundamentos teóricos e a sua relação com o projeto político-pedagógico do Movimento.

Nesse sentido, os Cadernos de Educação do MST evidenciam como o Movimento direciona as suas práticas pedagógicas, a partir da sua cosmovisão e dos seus fundamentos educativos. Por meio da revisão de literatura, pode-se compreender como as práticas pedagógicas têm se desenvolvido nas Escolas do MST.

Na pesquisa científica, a metodologia é entendida como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). Assim, é necessária a reflexão crítica sobre o método escolhido, uma justificativa para a sua utilização e o reconhecimento das suas possíveis limitações.

Assim, essa pesquisa assume o método dialético, que segundo Engels (1979), o constitui a ciência das leis mais gerais do movimento, compreendendo a realidade como um processo histórico dinâmico. Desse modo, a sua aplicação materialista opera por meio de leis fundamentais como a transformação da quantidade em

qualidade (e vice-versa)¹⁴, a unidade e luta dos contrários¹⁵ e a negação da negação¹⁶. Desse modo, a dialética revela-se como uma ferramenta teórica para decifrar as contradições que impulsionam as transformações sociais, sendo adotada como ferramenta para a construção deste estudo e das análises realizadas.

Enquanto abordagem pesquisa se configura como do tipo documental, com levantamento bibliográfico e emprega a Análise Textual Discursiva (ATD) para interpretar os dados. A pesquisa documental e estudo bibliográfico, por sua vez, foram escolhidos em função do objetivo geral da investigação e do *corpus* selecionado para análise. Porque a pesquisa documental utiliza fontes primárias que não passaram por uma análise sistemática (Severino, 2014), como os Cadernos de Educação do MST, e o estudo bibliográfico considera as obras acadêmicas anteriores (livros, artigos, teses) para situar e fundamentar o caminho investigativo, conforme realizado no desenvolvimento da pesquisa.

Para a análise e interpretação dos dados, foi escolhida a Análise Textual Discursiva (ATD), que transita “entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso” (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 118); entretanto, o seu diferencial reside na relação dialética entre fragmentação e síntese (Moraes, 2003).

A pesquisa estruturou-se em quatro capítulos: “*Terra, “desordem” e educação: o caminho até a Escola do MST*” que apresenta a história da desigualdade fundiária no Brasil e a ascensão do MST como uma síntese das lutas agrárias; “*Como fazer a escola (do MST) que queremos*” que realiza uma revisão da literatura acerca das Escolas do MST, fundamentada em 39 produções acadêmicas, entre teses e dissertações; “*Latitude e longitude: coordenadas do lugar da Escola do MST*” que evidencia o desenho metodológico da pesquisa, destacando a utilização dos Cadernos da Educação do MST e o desenvolvimento da Análise Textual Discursiva (ATD); “*Cartografando o lugar da Escola do MST*” que sistematiza as reflexões sobre

¹⁴ De acordo com Engels (1979), uma mudança puramente quantitativa, ao atingir determinado ponto crítico, converte-se em uma diferença qualitativa, alterando a natureza essencial do fenômeno.

¹⁵ Engels (1979) apresenta a dialética como a ciência das leis gerais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento, cujo núcleo reside na contradição interna como princípio motor de toda mudança.

¹⁶ Para Engels (1979), a negação da negação constitui uma lei de desenvolvimento geral que atua na natureza, na história e no pensamento, caracterizando um processo de superação que conserva e eleva elementos anteriores.

a Escola do MST com base nas duas categorias finais do processo de ATD, organizadas por meio de dois metatextos.

As considerações finais evidenciaram que a Escola do MST se desenvolve em uma contradição estrutural porque, enquanto o Movimento concebe esse espaço institucional como um espaço de formação crítica e transformação social, a lógica capitalista o reduz a um "não-lugar" (Augé, 2007) produtivista, caracterizado pela padronização, transitoriedade e esvaziamento do saber. Nesse contexto, a escola torna-se um "entre-lugar" (Santiago, 2000) de disputa ideológica, onde o projeto político-pedagógico do MST tensiona as normatizações estatais e o modelo tradicional, promovendo práticas educativas contra-hegemônicas.

1 TERRA, “DESORDEM”¹⁷ E EDUCAÇÃO: O CAMINHO ATÉ A ESCOLA DO MST

Nesse capítulo, examina-se a constituição histórica da desigualdade fundiária no Brasil, levando em consideração suas origens coloniais e escravistas, por meio de mecanismos como as Capitanias Hereditárias e a Lei de Terras de 1850, que consolidaram a exclusão territorial. Evidencia-se que essa estrutura centralizada originou ciclos de desapropriação, êxodo rural e segregação socioespacial; em seguida, analisa-se a ascensão do MST como uma síntese das lutas agrárias ao longo da história, sob o legado dos quilombos, das Ligas Camponesas e das revoltas populares. Por fim, destaca-se a importância do Movimento ao transformar a luta pela terra em um projeto político-pedagógico, onde trabalho e educação são elementos indissociáveis para a edificação de uma nova sociedade.

1.1 QUANDO O SOLO SE TRANSFORMA EM TERRA

O lema "Ordem e Progresso", estampado na bandeira nacional, segundo a análise de Carvalho (1990), sintetiza a influência do positivismo¹⁸; esta filosofia negligenciou as raízes coloniais e escravagistas do Brasil e advogou por uma organização social hierarquizada sob a égide de uma elite intelectual. Essa concepção está ligada à conjuntura brasileira e serviu de base ideológica para a naturalização das desigualdades que transformaram exclusão territorial em projeto político.

Segundo Ribeiro (1995), a formação do povo brasileiro ocorreu por meio de um processo civilizatório marcado por “um somatório de violência mortal, de intolerância, prepotência e ganância” (p. 51). Assim, o Brasil é resultado de um processo de transculturação forçada que, no entanto, gerou um povo singular, portador de uma identidade própria e original, forjada no confronto entre etnias, culturas e modos de vida submetidos à dominação colonial.

¹⁷ O uso do termo “desordem” entre aspas, neste trabalho, refere-se à construção discursiva e estigmatizante que criminaliza os movimentos sociais, em especial o MST. Esta narrativa, intensificada no período pós-ditadura militar brasileira (1964-1985), busca associar a luta pela reforma agrária e a organização popular à ideia de caos e quebra da ordem social, com o objetivo de deslegitimar suas demandas por direitos.

¹⁸ Corrente filosófica, científica e política criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857).

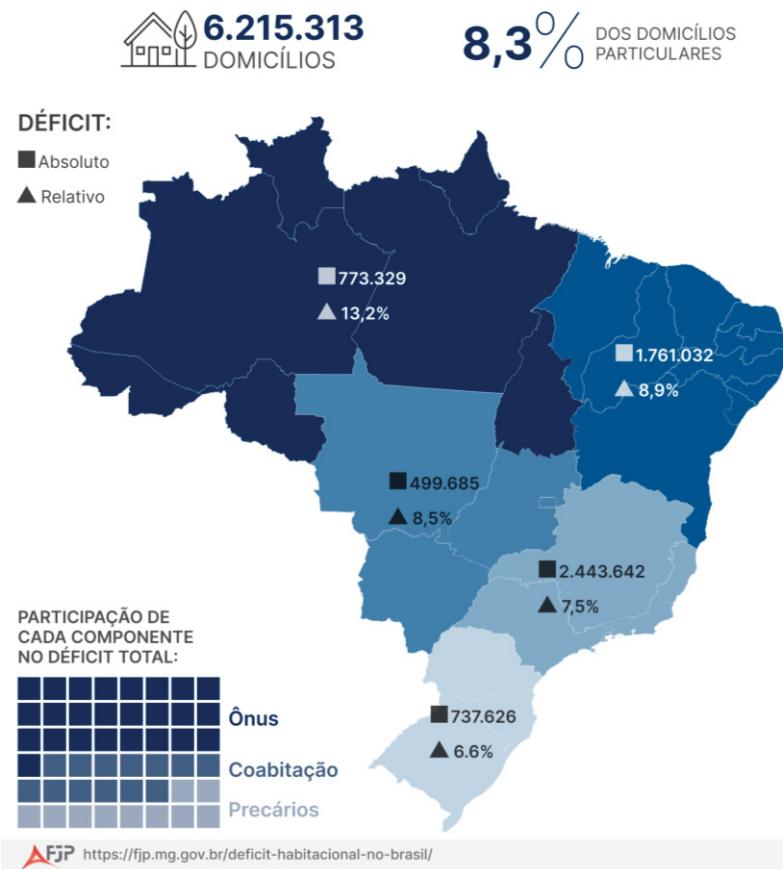
O resultado disso, conforme Faoro (2001), é um Estado no qual a mesma elite intelectual e burocrática domina o poder há séculos, usando diferentes justificativas ideológicas para a manutenção das desigualdades sociais e a perpetuação do autoritarismo. Nessa estrutura, a terra se tornou instrumento de controle social, perpetuando privilégios e marginalizando populações.

Existem marcos históricos que contextualizam a luta por terra no Brasil (Stedile e Fernandes, 1999), país que, desde sua origem, lidou com sistemas que construíram um cenário de desigualdade e de privação de direitos básicos, dentre os quais o direito à moradia. O histórico revela como a organização do território serviu como mecanismo de manutenção de privilégios, criando barreiras estruturais ao acesso à dignidade humana.

Castro (1984) associa o solo à questão socioeconômica e argumenta que a má distribuição de terras no Brasil gerou desigualdades estruturais, como a fome e a marginalização de populações rurais. Assim, o acesso à terra e à moradia está vinculado à subsistência e à justiça social. Essa lógica criou um ciclo de exclusão em que populações do campo, das águas e das florestas são expulsas para periferias urbanas, enquanto territórios tradicionais acabam sendo apropriados por interesses econômicos.

Os números do Déficit Habitacional (2022) evidenciam a falta de moradia digna no Brasil, onde milhões de pessoas vivem em situações precárias, com superlotação e ausência de serviços básicos; morando em cortiços, habitações coletivas improvisadas e ocupações irregulares.

GRÁFICO 1 – DÉFICIT HABITACIONAL: PNADC (2022)



FONTE: Fundação João Pinheiro (FJP) (2022).

As populações que deixaram as suas terras devido ao êxodo rural encontraram nas moradias irregulares uma alternativa de habitação, que se configura como uma manifestação urbana do processo de desapropriação de seus territórios. De acordo com Souza (2018), o êxodo rural não resultou em uma inclusão nas áreas urbanas, mas sim em uma mudança de localização da marginalização, uma vez que, enquanto no campo a luta se centrava na posse da terra, nas cidades essa luta se converteu em uma reivindicação pelo direito à cidade (Lefebvre, 2001), diante da pressão exercida pela especulação imobiliária.

Como resultado, nota-se a proliferação de favelas e os problemas de saúde pública decorrentes de doenças relacionadas à falta de saneamento (DATASUS, 2021), além do aumento da segregação socioespacial (Carlos, 2011), que se

configura na produção capitalista do espaço. Porque “a segregação não é um acidente, mas um projeto espacial que materializa a divisão de classes” (Carlos, 2011, p. 213).

Esse projeto espacial é antigo, com início no primeiro capítulo da história do Brasil, e se “a história do Brasil é uma história da luta pela terra” (Ianni, 1984, p. 13), é porque ainda no processo de colonização, as terras brasileiras se tornaram moedas de troca: o sistema de Capitanias Hereditárias (1534) fragmentou o território e institucionalizou a violência contra os povos indígenas. Assim, com o território dividido em 15 partes, o projeto colonial pretendia organizar o território a fim de intensificar a exploração econômica da sua colônia, o Brasil.

A Lei de Terras (1850), promulgada no contexto pós-independência, consolidou a privatização ao estabelecer que apenas a compra garantia a posse, excluiu quilombolas, indígenas e camponeses pobres do acesso legal à terra; essa lei, como ressalta Martins (1981, p. 45), “não regulamentou a propriedade; ela inventou a grilagem”. Estes são os resultados dessas políticas: atualmente, 1% dos proprietários rurais detém 47% das terras agricultáveis (INCRA, 2023), enquanto 33 milhões de brasileiros vivem em insegurança alimentar (PNAD, 2022).

Diante dessa conjuntura, o solo transcende sua dimensão física e torna-se uma produção social mediada pelo poder (Raffestin, 1993), carregada de valores simbólicos, culturais e políticos. O solo torna-se terra e a sua posse torna-se um instrumento de dominação e, simultaneamente, um meio de resistência.

Desde a colonização, enquanto as elites construíam o seu projeto de nação desigual, o povo brasileiro ocupava a narrativa e protagonizava a sua própria história de resistência. Os quilombos, em especial Palmares, que resistiu por quase um século (1597-1695), demonstraram de forma organizada que a opressão não seria aceita passivamente.

Conforme aponta Dantas (2011), no século XIX, as revoltas populares cresceram como respostas à concentração de terras. A Cabanagem (1835-1840) no Pará, onde ribeirinhos e indígenas tomaram o poder por meses; a Balaiada (1838-1841) no Maranhão, unindo camponeses e escravizados contra os donos de terras e outros marcos históricos da luta popular, ilustraram este período. Ainda, no período da República, novas mobilizações aconteceram, como Canudos (1896-1897) e Contestado (1912-1916).

Portanto, a história brasileira evidencia um padrão histórico no qual, a cada nova fase de expansão do capital sobre o território, surgiram novas formas de resistência popular (Linhares, 2020).

Diante dessa conjuntura, a emergência de movimentos sociais que contestassem essa ordem tornou-se inevitável, conforme revela a próxima seção.

1.2 “DESORDEM” OU RESISTÊNCIA ORGANIZADA?

Entre as décadas de 1940 e 1960, as Ligas Camponesas, que foram a primeira organização a lutar pela reforma agrária no Brasil (Bastos, 1984), lideraram as mobilizações no Nordeste contra o latifúndio e a exploração dos trabalhadores do campo, exigindo a distribuição de terras e melhores condições de trabalho. A sua atuação, no entanto, foi interrompida pelo golpe militar de 1964, quando a repressão desarticulou o movimento e incentivou a “modernização dolorosa” (Stedile e Fernandes, 1999, p. 17 *apud* Silva, 1982), um modelo de desenvolvimento agrícola que aprofundou a concentração fundiária, incentivou a monocultura exportadora e promoveu a migração em massa de trabalhadores rurais para as cidades.

A modernização agrícola foi promovida durante o governo da ditadura militar (1964–1985), que apoiou os grandes produtores em detrimento do endividamento do Estado brasileiro (Viana Júnior, 2020) e aumentou a concentração de terras. Esse processo impulsionou a expansão da monocultura e da produção voltada para exportação, ao mesmo tempo em que agricultores familiares e trabalhadores rurais foram sendo cada vez mais marginalizados. Como resultado, o êxodo rural ocasionou a migração de milhares de trabalhadores rurais para as áreas periféricas das cidades.

Essas mudanças aprofundaram as contradições, pois a lógica mercantil trocou as enxadas por tratores e os saberes tradicionais por agrotóxicos. Como consequência, o êxodo rural forçou a saída dos trabalhadores do campo, que ocuparam as periferias urbanas, os cortiços e a rua. Para Caldart (2004, p. 89), esse processo foi político, pois “a expulsão do camponês de sua terra é também a expulsão de sua cultura, de sua história, de sua possibilidade de existir como sujeito”.

Entretanto, foram essas condições materiais, somadas à efervescência política do processo de abertura democrática, que possibilitaram a criação do MST.

A ausência deixada pela perseguição às Ligas foi ocupada, duas décadas depois, pela criação do MST, que unificou as lutas agrárias em um só projeto político e respondeu de forma direta às mudanças estruturais que se deram no campo brasileiro.

Com a emergência do MST, a luta pela terra fortaleceu a luta por todos os direitos sociais¹⁹, dentre eles a educação, conforme se apresenta na próxima seção.

1.3 “OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM NA EDUCAÇÃO”²⁰

A emergência do MST está ligada às lutas agrárias promovidas pelas Ligas Camponesas, às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (Boff, 1980) e à oposição à ditadura militar. No entanto, o MST introduziu um elemento essencial: a ideia de que a Reforma Agrária não se limita apenas à distribuição de terras, mas exige a criação de um novo projeto de sociedade.

A educação se destacou como crucial desde os primeiros acampamentos, como o da Encruzilhada Natalino, em 1980²¹. Segundo o testemunho de militantes, mesmo em situações adversas, as famílias criavam espaços temporários de alfabetização (MST, 2005), o que evidencia uma prática pedagógica orgânica, distante dos moldes escolares tradicionais. Sem a presença do Estado, essa vivência empírica fez com que o movimento elaborasse uma ideia própria de educação, depois sistematizada como "Pedagogia do Movimento" (Caldart, 2000).

¹⁹ Segundo a Constituição Federal de 1988, todos os cidadãos brasileiros deveriam ter acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, art. 6º). Em 2015, a atualização incluiu os direitos à alimentação e ao transporte (BRASIL, 2015, art. 6º). Em 2023, incluiu-se que “todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária” (BRASIL, 2023, art. 6º).

²⁰ O título faz referência à frase “Ocupar, resistir e produzir. Também na educação!” do Caderno da Educação nº 2 (MST, 1998, p. 31). Neste momento, o lema “ocupar, resistir e produzir” se expande para incluir também a produção educacional do Movimento.

²¹ Em 1980, a Encruzilhada Natalino abrigou cerca de seiscentas famílias sem-terra em Ronda Alta/RS, simbolizando a luta pela reforma agrária e contra a ditadura militar. As famílias enfrentaram a repressão e as más condições de vida por meses, marcando os movimentos sociais no campo. (MST, 2014).

A escassez de escolas rurais, somada à exclusão histórica do campesinato do sistema de ensino, fez da luta pela educação uma questão central para o MST, que criou uma proposta educativa atrelada à realidade do campo, exigindo, assim, a criação de políticas públicas educacionais específicas para as comunidades rurais.

O *Caderno de Educação nº 11* (MST, 2003) divide a trajetória do MST, até sua consolidação, em três fases: Retomada da luta pela terra: 1979 a 1983 (1º período); Surgimento do MST: 1984 a 1989 (2º período); Consolidação do MST: 1990 a 1994 (3º período).

O período da *Retomada da luta pela terra (1979 a 1983)* explica como, após a repressão militar a partir de 1964, os movimentos sociais de luta pela terra “pipocaram”²² em várias partes do Brasil na década de 1970, para “cortar a cerca do latifúndio, partilhar a terra e nela fincar raízes de um projeto de vida para todos” (MST, 2003, p. 5). Segundo o documento, muitos consideram o dia 6 para 7 de setembro de 1979, ainda na ditadura militar, a ocupação da Fazenda Macali, no município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, o momento de início do Movimento.

Uma das preocupações dos Sem Terra era que os seus filhos e filhas estivessem na escola: “a educação escolar era uma necessidade das famílias acampadas e assentadas e o desejo delas era que aprendessem a ler e a escrever” (MST, 2003, p. 6). Assim, no acampamento da Encruzilhada Natalino, em dezembro de 1980, começaram as primeiras atividades de educação de crianças e adultos Sem Terra. Para educar, o método era fundamentado nas experiências da educação popular, influenciado por Paulo Freire e pela *Pedagogia do Oprimido* (1987).

O período do *Surgimento do MST (1984 a 1989)* apresenta o MST como “fruto do processo histórico de resistência dos camponeses brasileiros” (MST, 2003, p. 6), fundado em janeiro de 1984, quando os Sem Terra de vários estados brasileiros se reuniram em Cascavel²³, no Paraná, sob o imperativo de “terra para quem nela trabalha”. O documento aponta que alguns estados, como o Rio Grande do Sul, já o haviam fundado a nível estadual, em dezembro de 1983. Em janeiro de 1985, o MST

²² O termo “pipocar” aparece no *Caderno de Educação nº 11* (MST, 2003) como termo popular que faz referência à emergência dos movimentos sociais do campo e foi mantido na escrita deste texto por sua representação semântica.

²³ A escolha de Cascavel, no Paraná, para o encontro fundador não foi casual. O estado era palco dos conflitos agrários, marcado pela modernização conservadora da agricultura que expulsava colonos e posseiros, criando assim o próprio sujeito social que viria a compor o Movimento.

realizou o seu 1º Congresso em Curitiba²⁴, no Paraná, chamando a atenção da sociedade de que “sem reforma agrária, não há democracia” e de que a “ocupação é a única solução” (MST, 2003, p. 6).

As famílias Sem Terra já entendiam a escola como mais um direito a ser conquistado, iniciando a luta pela escola na luta pela terra. Em 1983, em Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, o MST teve a sua primeira Escola de Assentamento (MST, 2003). E, em 1984, no Espírito Santo, mais uma Escola de Assentamento. Em 1985, emerge o trabalho no Acampamento da Anoni²⁵, no Rio Grande do Sul, que posteriormente se tornaria a “Escola Itinerante”. Em julho de 1987, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Professores de Assentamento, em São Mateus, no Espírito Santo; este encontro foi “a semente do Setor de Educação do MST” e estabeleceu alguns marcos:

a decisão do MST de lutar por escolas (o sonho era garantir a escolarização de 1º a 4º série para todas as crianças); o jeito de fazer esta luta (assumindo a condição de sujeitos que lutam por um direito); a constituição de equipes de educação compostas pelas professoras e pessoas da comunidade acampada ou assentada mais sensíveis a esta questão (reflexão do método das aulas a partir das contribuições da educação popular); e o início da discussão sobre que escola interessa aos Sem Terra (o que queremos com as escolas dos assentamentos e como organizar estas escolas) (MST, 2003, p. 7)

A luta pela escola solidificou-se, estabelecendo seus objetivos e direcionamentos. O MST anunciava querer uma escola diferente. Nessa conjuntura, surgiram como instrumentos de formação o *Jornal Sem Terra* (1981) e os *Cadernos de Formação do MST* (1984) — primeiros registros documentais do que posteriormente se tornariam os *Cadernos de Estudo* da Biblioteca do Movimento.

O período de *Consolidação do MST* (1990 a 1994) marca a fase em que os educadores Sem Terra iniciaram as estratégias para o fim do analfabetismo dentro do Movimento, adotando duas frentes no processo de alfabetização dos Sem Terra: a luta pelo direito de acesso à alfabetização/educação; e a defesa de uma proposta

²⁴ A realização do primeiro Congresso na capital paranaense, Curitiba, evidencia a transição de um movimento social localizado para um ator político nacional, que ocupava espaço no debate público nacional.

²⁵ O Acampamento da Annoni tornou-se o maior acampamento Sem Terra do país, reunindo 1.500 famílias de agricultores. A área ocupada foi transformada em mais de 20 assentamentos rurais produtivos. (MST, 2024)

pedagógica própria. Nesse período, o analfabetismo era um problema nacional e, na falta das políticas públicas estatais, especialmente em relação às populações rurais, o MST assumiu a tarefa de erradicar o analfabetismo entre os Sem Terra, organizando iniciativas educativas voltadas à alfabetização de jovens e adultos, baseadas em práticas pedagógicas críticas e dialógicas, que relacionavam a realidade social dos sujeitos Sem Terra à construção coletiva do conhecimento.

Como eventos significativos desse período, podemos mencionar a formação de educadores da primeira turma do *Curso de Magistério do MST (1990)* e o *Curso de Monitores do Projeto de Alfabetização nos Assentamentos do MST (1991)*. O projeto de Alfabetização durou até 1993 e teve 100 turmas de alfabetizandos (MST, 2003). O seu início, em 25 de maio de 1991, no Assentamento Conquista da Fronteira, contou com a presença de Paulo Freire (MST, 2003).

Ainda em 1991, foi publicado o *Documento Básico do MST (1991)*, a primeira publicação documental com as linhas políticas da sua atuação. O Setor de Educação destaca a necessidade de que as escolas sejam transformadas em instrumentos de formação social e política, preparando as pessoas para transformarem criticamente a sociedade. O documento apresenta a primeira versão dos princípios pedagógicos do MST que, posteriormente, são reformulados, mas não perdem a essência desta primeira publicação. Ele apresenta como princípios pedagógicos,

- a) Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; b) integrar a escola na organização do assentamento; c) formação integral e sadia da personalidade; d) prática da democracia como parte essencial do processo educativo; e) professor como sujeito integrado na organização e interesses do assentamento; f) escola e educação devem construir um projeto alternativo de vida social; g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento. (MST, 2003, p. 8 - 9)

Os princípios pedagógicos sistematizavam a Escola do MST como uma escola para as populações do campo e para toda a sociedade. No *Caderno de Educação nº 8 - Princípios da Educação do MST (1996)*, publicado cinco anos após o *Documento Básico do MST*, os princípios são apresentados a partir de um novo texto, “incorporando as reflexões, as recriações e os novos entendimentos” (MST, 1996, p. 3) construídos pelo MST a partir das suas práticas pedagógicas.

Os *Princípios da Educação do MST* são apresentados em duas categorias: os *Princípios Filosóficos* que traduzem a visão de mundo, as concepções sobre

humanidade, sociedade e educação do MST; e os *Princípios Pedagógicos* que apresentam o jeito de fazer e de pensar a educação e as escolas do MST.

O MST define os seus princípios enquanto “algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências)” (MST, 1996, p. 4) para o trabalho desenvolvido na sua educação, resultado das práticas realizadas e das experiências que o Movimento acumula durante o seu processo de trabalho.

QUADRO 2 - CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8 - PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

| Princípios Filosóficos |
|--|
| 1. Educação para a transformação social |
| 2. Educação para o trabalho e a cooperação |
| 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana |
| 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas |
| 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana |

FONTE: Autora (2025), com dados do MST (1996).

Os princípios educacionais e filosóficos do MST representam uma convergência de tradições voltadas para a consciência crítica e a transformação social. No Caderno de Educação nº 8 (1996), são apontados como referências fundamentais os seguintes autores: Freire (1974), Krupskaya (1986), Lênin (1977), Leontiev (1978), Makarenko (1978), Martí (1961), Marx (1931), Pistrak (1981), Tanguy (1994) e Vázquez (1986).

QUADRO 3 - CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8 - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

| Princípios Pedagógicos |
|--|
| 1. Relação entre prática e teoria |
| 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação |
| 3. A realidade como base da produção do conhecimento |
| 4. Conteúdos formativos socialmente úteis |
| 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho |
| 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos |
| 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos |
| 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura |
| 9. Gestão democrática |
| 10. Auto-organização dos/das estudantes |
| 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras |
| 12. Atitude e habilidades de pesquisa |
| 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais |

FONTE: Autora (2025), com dados do MST (1996).

Durante o processo de consolidação, o MST avançou na elaboração de sua proposta pedagógica e “ficou clara a bandeira geral de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à educação” (MST, 2003, p. 14). Nesse contexto, em 1997, acontecem a Marcha dos Sem Terra, a Assembleia dos Lutadores do Povo (onde emerge a expressão “educadores do povo”) e o 1º Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Com base nesses atos e na mobilização em todo o território nacional por uma Educação do Campo, as práticas educacionais do MST e suas instituições de ensino se robustecem.

Mariano (2023) elaborou uma cronologia da História da Educação no MST em sua pesquisa, mencionando os períodos do MST (2003) no que ele caracteriza como o “1º Período (1979-1990): Gênese do MST e a educação como instrumento de luta” e o “2º Período (1991-2000): Formulação do projeto de educação do MST aliado às estratégias de luta pela reforma agrária” (Mariano, 2023, p. 349). O autor acrescentou ainda, o “3º Período (2001-2010): As contribuições do MST na conquista da política de educação do campo – avanços e contradições” e o “4º Período (2011 A 2022): Educação em Agroecologia e a formação de lutadores e construtores da Reforma Agrária Popular”.

Segundo o autor, no 3º Período (2001-2010): As contribuições do MST na conquista da política de educação do campo – avanços e contradições, o MST e organizações parceiras²⁶ impulsionaram avanços na Educação do Campo por meio de eventos²⁷, criação de cursos²⁸ e parcerias nacionais e internacionais. Esse período foi marcado por conquistas como a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes e a regulamentação de políticas, apesar de documentar desafios como fechamento de escolas itinerantes.

Mariano (2023) evidenciou que, no “4º Período (2011 A 2022): Educação em Agroecologia e a formação de lutadores e construtores da Reforma Agrária Popular”,

²⁶ Universidades públicas como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Órgãos governamentais como o INCRA e o MEC. Organizações internacionais como o Ministério da Educação de Cuba e movimentos sociais articulados na Via Campesina Brasil. (Mariano, 2023)

²⁷ Congressos Nacionais do MST, seminários nacionais sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), seminários sobre Educação Básica nas áreas da Reforma Agrária, concursos nacionais de redação, arte e literatura, e conferências nacionais por uma Educação do Campo. (Mariano, 2023)

²⁸ Pedagogia da Terra, a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e turmas de alfabetização com o método “Sim, eu posso”. (Mariano, 2023)

o MST intensificou a formação de educadores e militantes²⁹, fortalecendo a educação em agroecologia e a luta pela Reforma Agrária Popular, por meio da realização de cursos nacionais, especializações e seminários³⁰. Nesse período, houve também criação de escolas de ensino médio em assentamentos, jornadas e campanhas³¹, uma das campanhas realizada durante a pandemia de COVID-19.

De forma complementar, Gehrke (2010) apresentou a Escola do MST a partir de três momentos históricos: a Escola do Acampamento; a Escola do Assentamento; e a Escola do MST, que se consolidou a partir do projeto político-pedagógico do Movimento. A classificação proposta pelo autor se relaciona com o trabalho de Mariano (2023) e com as contribuições do MST (2003), evidenciando como a criação da proposta educativa do MST e da Escola do MST está alinhada com a evolução histórica e política do Movimento.

Diante dos acontecimentos supramencionados, a Escola do MST, que emerge como resposta às demandas das famílias Sem Terra, caracterizada pela materialidade improvisada e por práticas orgânicas de ensino, dada a falta do Estado, se firma no Brasil.

Dessa forma, a Pedagogia do Movimento é o resultado histórico das práticas educativas do MST, oriunda da organicidade dos acampamentos e fortalecida nos

²⁹ Curso de Especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” (“Marxismo e Educação”), em parceria com a EPSJV/RJ. Cursos Nacionais de Pedagogia do MST, com turmas realizadas anualmente em diferentes estados e instituições (Instituto de Educação Josué de Castro/RS, Centro Paulo Freire/PE, Escola Latino-Americana de Agroecologia/PR, Centro de Formação Olga Benário Prestes/MT, Centro de Formação Maria Olinda/ES, UNB Planaltina/DF, Escola Salete Ribeiro Moreno/PA, Emater/PI). Cursos Básicos de Educação em Agroecologia, realizados em diferentes regiões como Nordeste e Sul. Jornadas de Alfabetização, especialmente com o método “Sim, eu posso”, no Maranhão, Bahia, Alagoas e outros estados. (Mariano, 2023)

³⁰ Seminário Educação Politécnica e Agricultura Campesina (2012, Veranópolis-RS). Seminário sobre Formas de Organização do Plano de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Campesina (2012, Veranópolis-RS). Seminário Nacional O MST e a Pesquisa (2014, Guararema-SP). Seminário de Educação do Campo e Agroecologia (desde 2014, com edições em Prado-BA, Valença-BA, Veranópolis-RS e outros locais). Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), como o 2º realizado em 2015, Luziânia-GO. Seminários sobre Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo (2016, Veranópolis-RS e Prado-BA). Seminários temáticos como “O legado de Paulo Freire” (2017, Caruaru-PE), “Construção Histórica da Pedagogia Socialista” (2017, ENFF-SP), e “O MST e a Cultura” (2017). Seminário de Literatura nos processos educativos e formativos do MST (2018, ENFF-SP). Encontro Nacional dos Sem Terrinha (2018, Brasília-DF). Seminário Final da Jornada de Alfabetização do Maranhão (2017, São Luís-MA). (Mariano, 2023)

³¹ Jornada Cultural Nacional Alimentação Saudável (2016). Jornada de Alfabetização de Adultos (principalmente no Maranhão e Bahia). Campanha “Volta às aulas na pandemia é crime!” (2020). (Mariano, 2023)

assentamentos. A Escola do MST, por sua vez, coloca essa pedagogia em movimento, por meio de um projeto educativo que articula a luta pela terra e a produção do conhecimento, fazendo da escola um local de formação crítica, como veremos no próximo capítulo.

2 COMO SÃO “FEITAS” AS ESCOLAS DO MST?³²

Nesse capítulo, realiza-se uma revisão da literatura sobre as Escolas do MST, por meio de 39 produções acadêmicas (teses e dissertações) localizadas no Catálogo da CAPES mediante operadores booleanos, com o objetivo de analisar as experiências pedagógicas nas Escolas de Acampamentos e Assentamentos, reconhecendo as suas metas políticas: a edificação de uma educação associada à luta pela terra, embasada na Pedagogia do Movimento e guiada por valores como coletividade, formação integral do ser humano e transformação social. As seções se organizam em: 2.1 – O que querem as Escolas do MST?. 2.2 – Escolas do Campo, das Águas e das Florestas. 2.3 - O Estado e as Escolas do MST. 2.4 – O Movimento como agente educador: a Pedagogia do MST. As pesquisas demonstram que as Escolas do MST contestam os modelos convencionais ao incorporar trabalho, cultura e questões sociais em seu currículo, empregando abordagens como Ciclos de Formação Humana, Complexos de Estudo e Pedagogia da Alternância. As tensões estruturais incluem a escassez de recursos, a resistência de educadores que não se alinham ao projeto político do MST e a pressão do Estado por meio de políticas públicas que favorecem a urbanização. O fechamento de 92.329 escolas rurais entre 1997 e 2024 se destaca como um dos desafios que as Escolas do MST precisam enfrentar.

2.1 SOBRE AS ESCOLAS DO MST: REVISÃO DE LITERATURA

O *Caderno da Educação do MST nº 1: Como Fazer a Escola que Queremos* (1992) e o *Caderno de Formação nº 18: O Que Queremos com as Escolas dos Assentamentos* (1991) são fundamentais para compreender os objetivos das Escolas do MST.

³² O título remete ao Caderno de Educação nº 1 do MST (1999): como fazer a escola que queremos, que estrutura a proposta pedagógica do Movimento no contexto da criação de seus primeiros assentamentos, cuja análise discursiva integra esta pesquisa. A escolha evidencia o diálogo com as fontes primárias do Movimento que fundamentam o capítulo e a construção das escolas do MST, evidenciadas nas pesquisas que constituem a revisão de literatura também apresentada neste capítulo.

No primeiro Caderno da Educação, é apresentado o desafio para a construção da escola pretendida:

O desafio agora é a prática e a reflexão coletiva sobre ela. Não é a cada professora sozinha que vai conseguir levar adiante esta proposta. Ela é audaciosa e vai exigir muito de todo o Assentamento. É necessário criar grupos que discutam e planejem juntos o trabalho da Escola. Professores, pais, crianças, todos envolvidos nesta nova prática. (MST, 1992, p. 1)

A coletividade é descrita como um dos princípios da Escola do MST, onde, na efetivação dos seus objetivos, é essencial a participação da comunidade para a elaboração de um projeto educativo vinculado à sua realidade. A orientação para uma organização coletiva, envolvendo professores, famílias e estudantes, revela a compreensão do MST de que a transformação pedagógica é um compromisso de todos.

Portanto, para entender essas escolas, é preciso investigar também as estratégias que sustentam a Educação do Campo enquanto proposta educativa construída por trabalhadores do campo e suas organizações. Essas estratégias têm um impacto sobre as políticas públicas, moldadas pelos interesses das comunidades camponesas (Caldart, 2012), na sua luta por direitos educacionais.

O termo *Educação do Campo* consolidou-se historicamente, foi denominado *Educação Básica do Campo* durante os debates preparatórios da *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* (1998), tornando-se Educação do Campo nas discussões do *Seminário Nacional de Educação do Campo* (2002) (Caldart, 2012). A Educação do Campo não se restringe apenas à escola; no entanto, ela tem sido o foco das lutas e reflexões pedagógicas, representando o desafio da formação dos trabalhadores e a construção de uma nova Escola do Campo. Esta busca potencializa os elementos presentes nas diversas experiências (Arroyo et al., 2011), revelando novas possibilidades para a formação humana.

Desse modo, a Escola do MST nasce junto à luta pela terra, com o propósito de valorizar o estudo e garantir o direito à educação (Arroyo et al., 2011). Em oposição às concepções dominantes de escola e ao projeto educacional capitalista (Caldart, 2012), por meio de uma nova maneira de formar sujeitos, ela tece críticas aos modelos educacionais tradicionais e assume a educação como prática de liberdade (Freire, 1987).

A educação assume centralidade no MST, o *Caderno de Educação nº 2* (MST, 1998) reivindica “*terra, dignidade e escola*”³³, asseverando a compreensão do MST de que a educação é o eixo estruturante da transformação social, integrando-se às demandas dos Sem Terra.

Hoje, após 42 anos de luta do MST pelo direito à escola para os trabalhadores rurais, persistem questionamentos centrais: Quais são as características dessa escola? É escola que “se quer”? Quais são os seus desafios? Quais são as suas conquistas?

Este capítulo da pesquisa se organiza em função dessas questões, com o intuito de examinar o panorama da produção de conhecimento na área, sua configuração, instruções teórico-metodológicas e críticas, mapeando tendências, recorrências e lacunas (Vosgerau e Romanowski, 2014).

De acordo com Alves (1992), a revisão de literatura é essencial para a análise crítica do estado atual do conhecimento e para problematizar o tema em investigação. Com este propósito, a pesquisa utilizou como fonte principal para as suas buscas o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne a produção acadêmica das instituições brasileiras.

Na busca das pesquisas, foram empregados os operadores booleanos³⁴, ferramentas para a construção de estratégias de investigação que utilizam símbolos com funções específicas para a restrição e recuperação de resultados que atendam a critérios definidos (Freitas *et al.* 2023), construindo uma seleção de informações.

Na revisão de literatura desta pesquisa, o operador AND foi utilizado para localizar artigos que contemplassem os termos pesquisados simultaneamente (Freitas *et al.*, 2023). Para isso, construíram-se os seguintes descritores³⁵:

³³ Em seu subtítulo, o Caderno de Educação nº 2: Alfabetização, acrescenta “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Com escola, terra e dignidade”. Demarcando a sua posição de luta por uma educação para os trabalhadores rurais.

³⁴ Os três operadores primários são: AND (E), que apresenta resultados que contenham todos os termos buscados ao mesmo tempo, funcionando como um filtro de interseção; OR (OU), que recupera registros que contenham pelo menos um dos termos, expandindo o alcance por meio de relações de união; e NOT (NÃO), que exclui documentos que contenham o termo especificado, possibilitando a remoção de interferências conceituais indesejadas.

³⁵ Mais detalhes sobre os descritores utilizados em Apêndice 1 – Descritores Utilizados.

QUADRO 4 – RESULTADOS INICIAIS

| DESCRITORES | RESULTADOS INICIAIS |
|---|--------------------------|
| <i>escola do mst AND pedagogia do mst</i> | 50 pesquisas encontradas |
| <i>escola do mst AND pedagogia do movimento sem terra</i> | 29 pesquisas encontradas |
| <i>escola do mst AND educação do campo</i> | 72 pesquisas encontradas |
| <i>escola do mst AND escola do campo</i> | 72 pesquisas encontradas |
| <i>escola do mst AND escola rural</i> | 43 pesquisas encontradas |

FONTE: Autora (2024), com dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A investigação foi realizada sem delimitação temporal, restringindo-se às pesquisas relacionadas ao campo da Educação, com o propósito de identificar produções acadêmicas alinhadas aos objetivos do estudo e manter o foco temático. Observa-se, contudo, que as teses selecionadas se concentram no período de 2013 a 2022.

As pesquisas apresentaram sobreposição de descritores, de modo que, no processo de seleção dos trabalhos a serem analisados, priorizaram-se as investigações sobre a Escola do MST. A seleção foi realizada por meio de leitura crítica dos resumos, garantindo que produções alinhadas ao objetivo dessa pesquisa fossem incorporadas à revisão de literatura, com 39 investigações sobre a Escola do MST, 28 dissertações e 11 teses selecionadas.

QUADRO 5 – DISSERTAÇÕES (D) E TESES (T) SELECIONADAS

| ANO | AUTOR (A) | TIPO | INSTITUIÇÃO |
|------|------------------------|------|-------------|
| 2013 | França, D. M. de; | D | UFES |
| 2013 | Knopf, J. de; F. | D | UNIOESTE |
| 2014 | Savi, C. L. | D | UNIOESTE |
| 2014 | Amboni, V. | T | UFSCAR |
| 2014 | Oliveira, D. C. de; | T | UFPR |
| 2015 | Cruz, J. P. da; | D | UNEMAT |
| 2015 | Medeiros, L. B. | D | UNIJUÍ |
| 2016 | Santos, E. H. dos; | D | UNICAMP |
| 2016 | Rossetto, E. R. A. | T | UNICAMP |
| 2017 | Fabris, F. | D | UNOCHAPECÓ |
| 2017 | Souza, S. M. de; | D | UPE |
| 2017 | Santos, P. J. dos; | D | UESC |
| 2017 | Leite, V. de; J. | D | UNIOESTE |
| 2017 | Marcondes, V. L. | D | UNIOESTE |
| 2018 | Siqueira, C. Z. R. de; | T | UFMG |
| 2018 | Boemer, J. | D | UFSC |
| 2018 | Smanhoto, V. A. | D | UNEMAT |

| | | | |
|------|-----------------------------|---|------------|
| 2018 | Vieira, T. C. L. | D | UNICENTRO |
| 2018 | Alencar, B. M. | D | UFC |
| 2019 | Tiepolo, E. V. | T | PUCPR |
| 2019 | Araújo, M. A. C. de; | T | UTP |
| 2019 | Silva, L. O. da; | D | UFPR |
| 2019 | Teixeira, P. R. de; O. | D | UNISANTOS |
| 2020 | Cunha, M. F. | T | UEL |
| 2020 | Stival, D. | T | UNILASALLE |
| 2020 | Oliveira, R. P. de; | T | UFMT |
| 2020 | Gonçalves, J. | D | UEM |
| 2020 | Morais, L. R. de; A. S. de; | D | UFPI |
| 2020 | Rodrigues, E. K. | D | UNIOESTE |
| 2020 | Silva, M. J. de; O. | D | UNEB |
| 2020 | Durval, B. A. L. | D | PUCSP |
| 2020 | Souza, R. R. de; | D | UNIOESTE |
| 2020 | Casallas, Y. M. S. | D | UFMT |
| 2021 | Ferronato, R. F. | T | UEM |
| 2021 | Freitas, C. de; O. | D | UFPE |
| 2022 | Fedato, R. B. | T | UTP |
| 2022 | Castro, R. A. | D | UESB |
| 2022 | Löbler, L. | D | UERGS |
| 2022 | Santana, R. S. | D | UESB |

FONTE: Autora (2024), com dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

As pesquisas selecionadas investigam a Pedagogia do Movimento, os Princípios Pedagógicos e Filosóficos do MST³⁶, as Escolas Itinerantes, as Escolas em Acampamentos e as Escolas em Assentamentos.

As pesquisas também abordam o vínculo entre educação e trabalho, os conflitos entre as propostas educacionais do Estado e as do MST, o currículo das escolas do Movimento, seus projetos político-pedagógicos, práticas de organização e metodologias como os complexos de estudo, formações políticas e processos de auto-organização. Além disso, essas investigações perpassam todas as etapas da educação básica e da formação humana, incluindo o trabalho com as cirandas infantis, os fundamentos da pedagogia soviética e o compromisso com a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

A função social da Escola do MST está presente em pesquisas que analisam a sua articulação com práticas decoloniais e resistência à colonialidade, que destacam experiências na educação ambiental e na agroecologia, experimentos didático-formativos inovadores e o trabalho crítico com categorias como gênero e

³⁶ Os princípios Educacionais e Filosóficos do MST são apresentados no Caderno de Educação Nº 08, intitulado “Princípios da Educação no MST”, publicado no ano de 1996.

sexualidade, elementos centrais no enfrentamento a tendências conservadoras e na construção de uma pedagogia emancipatória.

A literatura revisada demonstra que as Escolas do MST emergem como resposta à ausência do Estado. Elas materializam o seu próprio projeto político-pedagógico como resultado do protagonismo social e da capacidade de auto-organização dos Sem Terra, que constroem coletivamente seus espaços educativos, suas práticas pedagógicas e seus currículos em diálogo com as tradições locais, as demandas sociais e as lutas históricas. No entanto, o seu projeto político-pedagógico encontra dificuldades em sua efetivação, por meio da resistência do próprio Estado em si, além de educadores não vinculados ao Movimento, da precariedade de recursos e da pressão de políticas públicas urbanocêntricas e neoliberais que visam precarizar ainda mais as escolas do campo.

As pesquisas demonstram que a Educação do Campo se consolida como campo de conhecimento e ação política que permanece em disputa, com avanços na agroecologia (Vieira, 2018), na formação de professores (Freitas, 2021) e na decolonialidade do currículo (Casallas, 2020); com desafios nas questões de gênero (Silva, 2019) e na gestão democrática (Santos, 2017).

Os conflitos com o Estado, a exemplo da gestão das Escolas Itinerantes (Amboni, 2014) e da implementação de políticas públicas (Ribeiro e Antonio, 2007), indicam que a escola "que queremos" é um projeto em construção, tensionado pelas condições materiais e ideológicas. Contudo, como enfatiza Caldart (2021), a potência da educação do MST está em sua capacidade de se reinventar como "escola que é mais do que escola".

Nesse sentido, a Escola do MST é uma expressão concreta do projeto político do Movimento, quando propõe uma educação para a resistência e para a leitura crítica do mundo, ancorada em um projeto de sociedade próprio, fundamentado nos princípios e ideais socialistas. A sua pedagogia busca romper com o paradigma da escola convencional e questiona a neutralidade do currículo, a meritocracia, a centralidade do conteúdo, a plataformização da educação (Silva e Mendes, 2023) e a realização de avaliações em larga escala desconexas da realidade.

Nessa direção, o compromisso com a formação integral dos sujeitos está diretamente relacionado à luta pela terra, pela agroecologia, pela cultura e pela autonomia dos povos do campo.

A seguir, são apresentadas as investigações selecionadas, dispostas em seções organizadas por meio da recorrência temática³⁷ das pesquisas analisadas.

Além das pesquisas catalogadas na CAPES, estão presentes as contribuições de outros pesquisadores, com o intuito de contextualizar e aprofundar as discussões apresentadas, enriquecendo a análise crítica.

2.2 ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

O Decreto nº 7.352/2010 define as Escolas do Campo como instituições localizadas em áreas rurais, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou localizadas em áreas urbanas, desde que atendam predominantemente às populações do campo, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos e outros, desde que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Para além da definição jurídico-estatística, a construção das Escolas do Campo está ligada a projetos políticos da classe trabalhadora, porque "o movimento histórico de construção da escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora" (Molina e Sá, 2012, p. 326), evidenciando disputas que contestam modelos educacionais urbanocêntricos.

Movimentos sociais surgidos³⁸ na década de 1990, decorrência da ofensiva capitalista nos territórios rurais, promoveram a formação da Via Campesina. Segundo Fernandes (2012), a Via Campesina **constituiu-se** durante o II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos da Nicarágua (1992), onde lideranças campesinas das Américas e da Europa propuseram uma aliança global em defesa do campesinato. Atualmente, ela articula pautas como a soberania

³⁷ Temáticas recorrentes nas pesquisas: Escolas do Campo e Escolas do MST, Escolas Itinerantes do MST, Escolas em Assentamentos do MST, Relação entre o Estado e as Escolas do MST, Centralidade do trabalho nas Escolas do MST e a Pedagogia do Movimento.

³⁸ Como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), as Comissões Pastorais da Terra (CPT) e organizações indígenas e quilombolas.

alimentar, a reforma agrária popular, a resistência aos transgênicos, o patenteamento de sementes e a defesa da agroecologia como projeto político, como a maior articulação internacional de movimentos camponeses.

FIGURA 4 – EXPANSÃO E ALCANCE DA VIA CAMPESINA (2025)



FONTE: Autora (2025), com dados do site oficial da Via Campesina.

A Via Campesina (Figura 4) é o resultado de uma luta que, desde o início, considerou que a união da diversidade no combate às desigualdades sociais, nas ocupações de terras na América Latina, nas mobilizações contra os transgênicos na Ásia ou nas lutas contra a grilagem de terras na África, a Via Campesina defende novos modos de vida e de trabalho, cultivados por aqueles que trabalham na terra.

No que se refere ao Brasil, os dados do DATALUTA³⁹ revelam a vitalidade dessas lutas, pois entre 2000 e 2016 foram identificados 137 Movimentos Socioterritoriais em atividade e entre 2000 e 2019 foram registradas 14.611 manifestações rurais (ocupações, marchas e acampamentos).

Esses dados evidenciam a expressividade das mobilizações socioterritoriais e, considerando a diversidade das manifestações culturais, sociais e políticas que representam a identidade e as experiências – entre outros elementos que definem a vida no campo – de cada uma dessas mobilizações, é necessário refletir sobre como se configura a Educação do Campo em sua pluralidade cultural e territorial.

Pesquisas recentes utilizam a terminologia 'Povos do Campo, Águas e Florestas' (Paula e Bufrem, 2021), ampliando o escopo da Educação do Campo a fim de contemplar a diversidade sociocultural, articulada à diversidade do mundo do trabalho e ao protagonismo dos sujeitos coletivos do campo (Vasconcelos, 2017).

³⁹ Banco de Dados da Luta pela Terra.

De modo que o debate sobre a Educação do Campo aprofunda-se nos saberes e nas formas de organização desses povos, que, por meio de seus territórios, ensinam sobre sustentabilidade e reafirmam a importância da terra, da água, da floresta e da biodiversidade como bens comuns, resistindo à mercantilização da natureza.

Nesse cenário, a Educação do Campo busca atender às demandas e particularidades desses povos, respeitando e garantindo suas formas de vida e trabalho, lutando por propostas educacionais e políticas públicas que assegurem a valorização das práticas dos territórios das águas, das terras e das florestas.

A Escola do MST é uma Escola do Campo,

vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias (MST, 1999, p. 11)

Uma Escola do Campo que não acredita em uma divisão de tarefas de educação (MST, 2017) tem como princípio fundamental que toda aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade (MST, 1992) e que a sala de aula é mais do que repasse de conteúdos (MST, 1999).

Uma das estratégias desenvolvidas pela Educação do Campo na garantia do direito à educação das suas populações é a Pedagogia da Alternância. O *Caderno do Iterra Nº 08 (2003)*, que apresenta alternativas de escolarização dos adolescentes em Assentamentos e Acampamentos do MST, define a Pedagogia da Alternância como o:

(...) processo educativo baseado nas relações que se desenvolvem na família, na comunidade e na escola. Essa pedagogia utiliza como matéria-prima para o ensino o conhecimento produzido pelas pessoas no seu cotidiano, e a experiência de vida delas. A apropriação desse conhecimento se dá através da pesquisa que os educandos desenvolvem, com o objetivo de conhecer a realidade onde vivem, buscando, no saber empírico da família e da comunidade, subsídios para a escola desenvolver o seu planejamento. Nesse sentido, tem valor educativo desde uma manifestação social para reivindicação de um direito da comunidade, até a maneira como o agricultor cuida do seu cultivo. (MST, 2003, p. 69)

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância valoriza a experiência e o conhecimento popular como fundamentais para o processo educativo, integrando o

saber e as práticas do cotidiano dos alunos por meio de uma aprendizagem que acontece em ciclos, alternando entre período de estudo na escola e na comunidade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Doebec nº 1 e nº 2 (2002; 2008), orientam a prática educativa nas escolas do campo e reconhecem os dias letivos do modelo de alternância. Além disso, o Decreto nº 7.352, de 2010, institui a Política Nacional de Educação do Campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), evidenciando o compromisso com uma educação que respeita e atende às particularidades do meio rural. A Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, estabelece os referenciais pedagógicos e metodológicos necessários para a implementação da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é uma estratégia pedagógica da Educação do Campo, utilizada pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Institutos Federais e Escolas Técnicas e nas Universidades e Licenciaturas em Educação do Campo. No MST, esse modelo pedagógico é utilizado nos cursos de ensino técnico e superior. Um exemplo deste modelo de trabalho pedagógico são os cursos ofertados na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA)⁴⁰.

Para compreender a relação entre trabalho e educação nos CEFFAs, Siqueira (2018) realizou uma pesquisa qualitativa, que envolveu entrevistas, rodas de conversa, análise de documentos e cartografia. Os resultados mostraram que os instrumentos da alternância possibilitavam uma relação família-escola em que a dinâmica do trabalho familiar se fazia presente na escola, o que fortalecia os laços entre a educação e o trabalho e valorizava o campo e sua diversidade cultural.

Portanto, a Pedagogia da Alternância é uma ferramenta que integra os saberes locais e populares ao currículo escolar, promovendo uma educação que valoriza e respeita a cultura e as tradições das comunidades rurais. As pesquisas evidenciam que o vínculo com a realidade proporciona a formação de cidadãos críticos e proativos no desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

⁴⁰ Localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa, no Paraná. A ELLA oferece o curso Tecnólogo em Agroecologia e a Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia.

Esta pesquisa considera a importância de todas as Escolas do Campo, mas toma a Escola do MST (que também é uma forma de fazer a escola do campo) como o principal objeto de estudo. Assim, as investigações que foram objeto de análise na revisão de literatura, e que serão evidenciadas nas próximas seções, referem-se às Escolas do MST em suas principais características e desafios.

2.3 O ESTADO E AS ESCOLAS DO MST

A relação entre o Estado e as Escolas do MST é enunciada em pesquisas que analisam como as práticas educativas são construídas em meio aos conflitos e às contradições recorrentes nesta relação.

Segundo Ribeiro e Antonio (2007), a partir de 1990, a relação entre o Estado e os Movimentos Populares do Campo mudou, e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴¹ foi um marco nesta transformação. Para os autores, existem questões que demarcam os conflitos nesta relação, como o papel do Estado na efetivação das práticas pedagógicas propostas pelos Movimentos Sociais; a falta de responsabilização do Estado quanto às condições necessárias para a efetivação de estratégias e ferramentas da Pedagogia em Alternância; e a dificuldade dos Movimentos Sociais na construção da autonomia frente ao controle do Estado nos processos educacionais e formativos na educação dos estudantes e na formação dos professores.

Amboni (2014) estudou a atuação do Estado na Escola Itinerante Carlos Marighella, que fica no interior paulista, considerando a organização e a administração da escola nas suas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, no período de 2004 a 2013. A pesquisa de natureza bibliográfica apontou para a constituição de uma escola que se desdobra em dois tipos de atuação: uma voltada para os acampamentos e a outra, para os assentamentos. Apesar das diferenças estruturais, ambos operam no mesmo espaço educativo, pautados pelos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento.

Em conformidade, Knopf (2013) investigou a relação entre o MST e o governo Requião na criação de políticas educacionais do campo no Paraná (2003 a 2010).

⁴¹ O PRONERA foi criado em 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária como resposta às ações dos movimentos sociais populares contextualizadas no I Encontro Nacional de Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997.

Como resultado, a autora concluiu que a relação construída é uma escola possível nas condições de luta estabelecida. A pesquisa evidencia que os movimentos sociais, ao ocuparem as brechas e os espaços estatais, a exemplo da consolidação da Coordenação da Educação do Campo durante os mandatos consecutivos do governo Requião, compreendem o papel do Estado e se posicionam diante dos conflitos emergentes.

As políticas públicas, embora influenciadas pelos movimentos sociais, envolvem conflitos sobre a autonomia desses movimentos e a responsabilidade do Estado em garantir as condições materiais para uma educação que atenda às demandas das comunidades rurais. Essas comunidades, por sua vez, tentam conciliar os interesses do Estado, que impõe limitações burocráticas e estruturais, com os objetivos dos Movimentos Sociais do Campo, que aspiram a uma educação que seja emancipadora e adequada ao seu contexto.

As Escolas do MST, por sua vez, lutam pela consolidação de um modelo educacional que respeite as suas práticas pedagógicas, por meio de um Estado que seja provedor de recursos, na garantia do direito à Educação do Campo. Nesse contexto de conflitos e disputas, as Escolas Itinerantes do MST emergem como uma resposta diante da insuficiência de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação nos acampamentos e ocupações.

O registro da primeira experiência de Escola Itinerante em Acampamento do MST encontra-se no *Caderno da Escola Itinerante nº 01*:

(...) um marco na luta pela legalização da escola foi a experiência realizada no acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguaçu, em junho de 1999, quando em um prédio abandonado do Governo, organizou-se uma escola que funcionou ali durante 14 dias, em protesto contra a repressão e a perseguição política do governo Jaime Lerner (1994-2002) aos trabalhadores Rurais. Nesta escola, foram desenvolvidas atividades educativas com crianças de dois a seis anos, da primeira à quarta série e também a educação para jovens e adultos. Esta experiência foi batizada como Escola Itinerante, embora sua legalização tenha demorado mais tempo. (MST, 2008, p. 13)

A mobilidade, característica central dessas escolas, permite que elas se desloquem de acordo com as demandas do Movimento, assegurando o direito à educação mesmo em situações de precariedade e luta social.

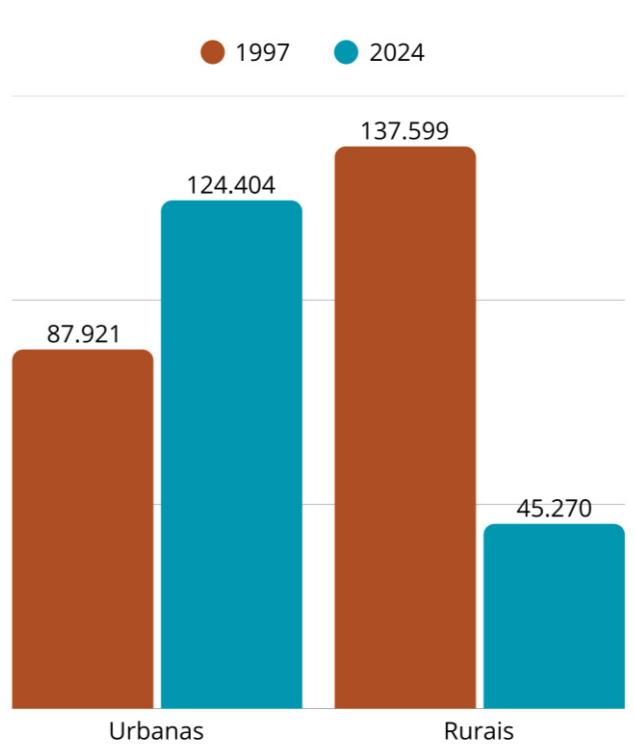
As Escolas Itinerantes estão ameaçadas, mas resistem em suas práticas pedagógicas. Das 39 pesquisas encontradas a partir da revisão de literatura, 9 delas foram desenvolvidas em Escolas Itinerantes do MST.

O fechamento de escolas é uma realidade que afeta toda a população brasileira. Em 2011, o MST lançou a campanha “Fechar escola é crime”, denunciando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 (MST, 2019),

Infelizmente a campanha não surtiu o efeito esperado, apesar da lei aprovada em 2013 que obrigou a realização de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas. Um levantamento atualizado com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade (MST, 2019)

No período de 27 anos, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que 92.329 escolas rurais foram fechadas e 36.483 novas escolas foram criadas em espaços urbanos. No entanto, o *déficit* de 55.846 escolas revela a significativa redução da presença do Estado e da efetivação do direito à educação para a população brasileira.

GRÁFICO 2 - ESCOLAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: Autora (2025), com dados do MST e do Censo Escolar – INEP.

A educação brasileira é marcada por desigualdades que atravessam o campo e a cidade, o fechamento de escolas rurais, por sua vez, reflete processos ligados às políticas educacionais, às transformações socioeconômicas e às mudanças nos padrões demográficos. De forma que a abertura de novas escolas em contextos urbanos, especialmente nas periferias, não significa necessariamente avanços na qualidade da oferta educativa, uma vez que essas instituições também enfrentam situações de precarização, falta de recursos e dificuldades estruturais.

De acordo com os dados, 67,1% das escolas rurais foram fechadas enquanto as urbanas cresceram em 41,5%, isso reflete o processo de urbanização⁴² compulsória e de negação dos direitos dos povos do campo. Entretanto, mesmo diante das novas escolas, ainda se apresenta um déficit de -24,8% de escolas na Educação Básica entre 1997 e 2024.

Nesse cenário, as Escolas Itinerantes do MST resistem em sua forma pedagógica, compreendendo a escolarização como um ato político de "intencionalização da formação humana, articulada a outras agências formativas" (Leite, 2014, p. 257) e consolidando a escola como um espaço para a formação crítica.

Junto à "Escola em Movimento", as propostas pedagógicas mobilizam-se para acompanhar os Sem Terra, integrando processos formais de escolarização às vivências educativas do próprio movimento social, significando a educação a partir da realidade concreta dos sujeitos, inserindo as práticas cotidianas no centro do processo educativo, sob a perspectiva da formação omnilateral⁴³ (integral), que articula conhecimento científico, trabalho coletivo e consciência política.

Quanto às Escolas Itinerantes, Gonçalves (2020) investigou a administração democrática na Escola Itinerante Herdeiros da Luta, localizada em Porecatu, Paraná. O autor destacou que esse modelo de gestão empodera a comunidade escolar, porque, fundamentada no princípio de formar coletivos, promove a

⁴² Apresentada no capítulo 1 da pesquisa.

⁴³ A formação omnilateral busca conciliar a educação e o trabalho, a partir dos preceitos marxistas, tensionando a formação do homem integral.

participação de todos. Além disso, possibilita a auto-organização, estabelecendo núcleos de base e coordenações indicadas pela própria comunidade escolar.

Ainda sobre formas de gestão escolar no MST, Santos (2017) estudou o Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba, na Bahia. Ele o avaliou como um instrumento capaz de viabilizar uma gestão democrática e participativa, voltada para uma educação que busca a emancipação humana. Entretanto, sobre a efetivação do PPP, o autor evidenciou que a escola não considerava a realidade do campo onde está situada, não possuía eleições diretas para seus gestores ou conselho escolar e carecia de autonomia administrativa.

A gestão democrática acontece por meio da participação de todos os integrantes da comunidade escolar, alinhando as propostas pedagógicas à realidade e às experiências dos estudantes e da sua comunidade. Esse modelo de gestão, ao incluir professores, alunos e a comunidade nas decisões, proporciona um currículo contextualizado à realidade e que atende às demandas locais.

Contudo, o processo de efetivação do PPP e construção da cultura escolar é processual e contínuo. Ele não acontece por meio de uma transposição entre a teoria e a prática, mas pela organicidade coletiva, do engajamento dos sujeitos e das condições materiais para a sua consolidação.

Leite (2014), apoiado nas ideias de Bahniuk (2008), Camini (2009), Dalmagro (2010) e Freitas (2010), afirma que “(...) a Escola Itinerante expressa um chão favorável para a exercitação de uma nova forma escolar, pois no acampamento, a escola está mais livre das burocracias e das amarras do Estado.”

Nesse sentido, comprehende-se a Escola Itinerante em suas particularidades. No *Caderno da Escola Itinerante nº 04: A Escola Itinerante nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí*, é apresentada outra característica da Escola Itinerante paranaense, os Ciclos de Formação Humana:

Reconhecendo os limites da escola capitalista, seriada, fragmentada, centrada na sala de aula, temos buscado construir e implementar o Projeto político-pedagógico, tendo por base os Ciclos de Formação Humana. O qual organiza os educandos em agrupamento por idades, sendo o primeiro ciclo (4 a 5 anos), o segundo ciclo (6 a 8 anos), o terceiro ciclo (9 a 11 anos), o quarto ciclo (12 a 14 anos) e o quinto ciclo (15 a 17 anos). (MST, 2010, p. 48)

Os Ciclos de Formação Humana têm como objetivo a formação integral dos estudantes, superando a fragmentação da educação convencional, e para isso, a

proposta busca oferecer experiências coletivas na gestão do trabalho, por meio dos Tempos Educativos. Os Tempos Educativos englobam momentos de leitura, recreio, oficinas, exibição de vídeos, trabalho e reuniões de núcleos (MST, 2010, p. 49) e devem estar conectados a toda a organização do trabalho, considerando a intencionalidade pedagógica e enriquecendo a formação integral.

Outra particularidade é o trabalho com os Temas Geradores, que tem como objetivo aproximar a escola da vida cotidiana e estabelecer uma “conexão entre a atualidade, os conteúdos escolares e a realidade do acampamento, permitindo que essas escolas reflitam as contradições presentes na vida da comunidade acampada” (MST, 2010, p. 52).

O PPP da EI fundamenta-se na Pedagogia do Movimento e busca desenvolver os tempos educativos, a auto-organização dos estudantes e a participação efetiva da comunidade (Mariano e Gehrke, 2021). O trabalho com os Ciclos de Formação Humana é uma das estratégias para alcançar esses objetivos, estruturando o Projeto Político e Pedagógico em Ciclos de Formação Humana.

Marcondes (2017) analisou a experiência de transição político-estrutural da *Escola Itinerante Zumbi dos Palmares*, situada no Paraná, com o objetivo de identificar as contradições nesse processo de transição de uma escola itinerante de acampamento para uma escola permanente de assentamento, sob a gestão da Prefeitura Municipal de Cascavel. A partir de uma análise histórica, documental⁴⁴ e da imersão em campo⁴⁵, a pesquisa indicou que a transição constitui-se como um movimento dialético e permanente, em que a participação e vigilância da comunidade escolar devem ser constantes e conscientes.

A transição das Escolas Itinerantes para as Escolas de Assentamento representa um marco no projeto político-pedagógico do Movimento como a consolidação do direito à educação, e reflete a conquista do acesso à terra como resultado da luta coletiva. A construção das escolas nos assentamentos marca o início do (re)enraizamento das famílias Sem Terra.

⁴⁴ Documentos internos da Escola, como livros-ata, projeto político-pedagógico, regimento escolar, planos de ensino, cadernos de relatos de memória e textos de sistematização da Escola (Marcondes, 2017, p.23)

⁴⁵ Utilizando-se da pesquisa participante e da observação direta com as famílias assentadas e acampadas, dirigentes do MST, professores e estudantes (Marcondes, 2017, p.24)

Os Assentamentos Rurais⁴⁶ de reforma agrária são definidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como um conjunto de unidades agrícolas instaladas em imóveis rurais (INCRA, 2024). Segundo o Instituto:

Cada lote em assentamento é uma unidade familiar em seu respectivo município e demanda benefícios de todas as esferas de governo, como escolas (municipal e estadual), estradas (federal, estadual e municipal), créditos (federal e estadual), assistência técnica (federal, estadual e municipal), saúde (estadual e municipal) e outros. (INCRA, 2024)

Por conseguinte, os Assentamentos Rurais de Reforma Agrária são uma oportunidade de se promover a Justiça Social e fortalecer a Agricultura Familiar, garantindo às famílias em vulnerabilidade social o acesso à terra, o que ajuda a diminuir as disparidades no meio rural. Os beneficiados podem ter acesso a benefícios de apoio, como créditos e assistência técnica⁴⁷. Essas são as etapas de implantação do assentamento, conforme detalhes do INCRA:

FIGURA 5 - ETAPAS NA IMPLANTAÇÃO DO ASSENTAMENTO



FONTE: Site oficial do INCRA (2024)

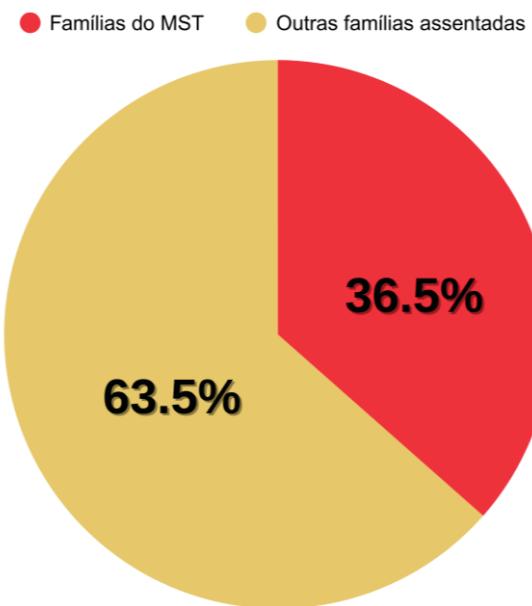
⁴⁶ Criada na esteira dos processos de assentamentos urbanos nos anos de 1960 (Leite, 201, p.110)

⁴⁷ Os assentados pagam pelo lote que receberam do Incra e pelos créditos contratados (INCRA, 2024)

De acordo com o DATALUTA Brasil (2020), entre 1979 e 2019, o país registrou 9.529 Assentamentos Rurais para aproximadamente 1.095.883 famílias ocupando uma área de 82.496.028 hectares. Os assentamentos estão distribuídos por todo o Brasil, mas a maior parte deles foi criada no Nordeste, seguida pelo Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Das 1.095.883 famílias que estão assentadas, 400.000 pertencem ao MST (MST, 2024). O MST é um dos principais movimentos socioterritoriais do Brasil, responsável por 66% das ações dos movimentos populares do campo no período de 2023 a 2024 (DATALUTA, 2024).

GRÁFICO 3 – FAMÍLIAS ASSENTADAS (2025)



FONTE: Autora (2025), com dados do site oficial do MST.

Os assentamentos favorecem a justiça social ao assegurar o acesso à terra para famílias em condições de vulnerabilidade; no entanto, não garantem a efetividade da justiça social. Após o acesso à terra, os assentados ainda precisam lutar pela garantia de outros direitos fundamentais, como o direito à saúde e à educação, uma vez que,

a vida em assentamentos rurais pode dificultar o acesso a alguns direitos básicos, como a educação de jovens e adultos, o que pode ser consequência da localidade em que se encontram ou mesmo da falta de interesse público em investir nesses territórios. (Miwa et al., 2023, p. 501)

Dessa maneira, a articulação e luta dessas famílias não se limitam à implantação do assentamento rural. O MST, por exemplo, conta com 14 setores (MST, 2024) que representam e impulsionam a luta pela garantia de uma vida digna, antes e após o acesso à terra.

QUADRO 6 – SETORES DO MST

| SETOR | OBJETIVO |
|-------------------------|--|
| Frente de Massas | Inserir novas pessoas na luta pela terra através do MST |
| Formação | Organizar cursos de formação política para Sem Terras e sociedade em geral |
| Educação | Lutar pela educação dos trabalhadores Sem Terra nos acampamentos e assentamentos por meio da Educação do Campo |
| Produção | Investir na formação dos Sem Terra e dos assentados para sua qualificação profissional |
| Comunicação | Construir os próprios meios de comunicação do Movimento, articulando-se com os demais meios de comunicação |
| Projetos | Buscar a auto-sustentação do Movimento a partir da captação de recursos |
| Gênero | Debater, formar e lutar pela construção de novas relações de gênero e com a natureza, atuando nas diversas dimensões da vida dos Sem Terras |
| Direitos Humanos | Defender juridicamente os militantes do Movimento, resistindo ao processo de luta contra a criminalização e a violência que atinge os movimentos sociais |
| Saúde | Garantir que o Estado cumpra com seu dever em possibilitar o acesso à saúde básica universal |
| Finanças | Angariar recursos para a realização de atividades e prestar contas dos mesmos |
| Relações Internacionais | Articular a solidariedade às lutas dos trabalhadores Sem Terra contribuindo na resistência dos povos |
| Cultura | Promover o acesso à arte e à cultura |
| Juventude | Ampliar os processos de auto-organização, formação e lutas da juventude no MST e em conjunto com a classe trabalhadora |
| LGBT Sem Terra | Assegurar a auto organização para as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que integram a luta do MST |

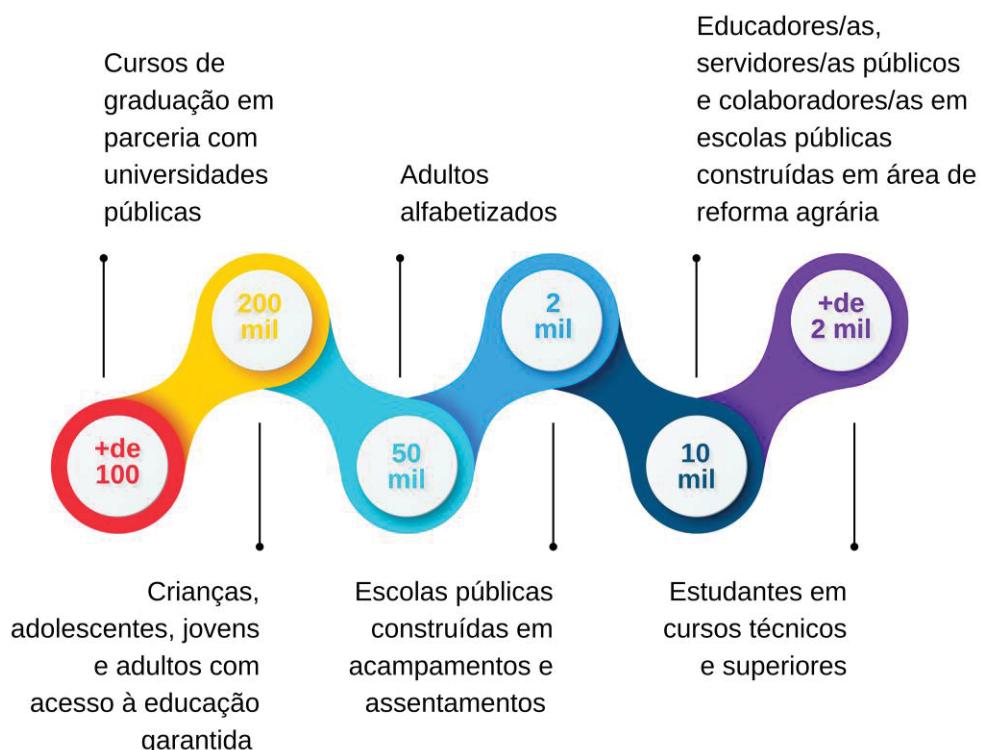
FONTE: Autora (2024), com dados do site oficial do MST.

Nesse sentido, o MST considera a educação uma prioridade e, desde sua origem, tem desenvolvido processos educativos, incluindo a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade (MST, 2023). O Movimento articula-se de forma permanente para:

construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras. (MST, 2023)

No site oficial, são apresentados dados sobre a atuação do MST no setor educacional que refletem os avanços do Movimento desde sua criação.

FIGURA 6 – ACESSO À EDUCAÇÃO NO MST



FONTE: Autora (2024), com dados do site oficial do MST.

De acordo com o *Caderno de Formação Nº 18* (1999), as Escolas de Assentamento têm os seguintes objetivos: a) Preparar as futuras lideranças e militantes do MST; b) Retratar a realidade do povo trabalhador, rural e urbano; e c) Refletir sobre o funcionamento da nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. O documento propõe que os professores promovam discussões que relacionem o que é ensinado na escola com a vida cotidiana, criando saberes que sejam úteis para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa de Medeiros (2015) se concentra na Escola de Assentamento, onde o autor investigou como os movimentos sociais do campo se tornaram

institucionalizados, utilizando como estudo de caso a Escola Joceli Correa, situada no estado do Rio Grande do Sul. A investigação bibliográfica e documental indicou que a escola estava alinhada com os conceitos de dialogicidade e participação popular.

A partir da contextualização da história de luta do MST no Espírito Santo pela garantia do direito à escolarização, França (2013) analisou as práticas educativas desenvolvidas em doze escolas de assentamentos. Por meio de entrevistas, questionários, análise documental, diário de campo e rodas de conversa, os resultados indicaram a consolidação de práticas educativas baseadas nos princípios da educação do MST, que corroboram com os processos de formação dos Sem Terra, compreendendo o Movimento como sujeito educativo.

No mesmo sentido, Araújo (2019) estudou a formação da educação ambiental nos projetos escolares dos colégios estaduais do campo em assentamentos rurais do Paraná, centrando sua pesquisa no Colégio Estadual do Campo do Contestado. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi elaborada por meio de estudo documental, revisão bibliográfica e diário de campo, e os seus resultados corroboraram a hipótese de que há uma diversidade de concepções nos projetos escolares, revelando elementos da concepção conservadora e da concepção crítica.

Ainda sobre as práticas educativas desenvolvidas nos assentamentos, Morais (2020) buscou compreender as práticas educativas na *Escola Lucas Meireles*, localizada no Assentamento 17 de Abril, no Piauí. O estudo teve como objetivo identificar os princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo. Ancorado na abordagem qualitativa, o autor utilizou entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e o método histórico-dialético⁴⁸, com análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram estímulo à maior participação dos educandos no planejamento escolar; atividades que integram a agricultura como fonte de conhecimento e realidade; e o fortalecimento da militância por transformações sociais, incluindo o uso de místicas, entre outras práticas.

No Rio Grande do Sul, Stival (2020) investigou os vínculos estabelecidos entre a práxis educativa na *EMEF⁴⁹ Rui Barbosa* e as crianças assentadas por meio de uma abordagem hermenêutico-interpretativa. O autor realizou observações e

⁴⁸ Em especial, as categorias: totalidade, contradição e mediações (Morais, 2020)

⁴⁹ Escola Municipal de Ensino Fundamental

entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, alunos e responsáveis, além de uma análise qualitativa de viés exploratório e descritivo. Durante a pesquisa, Stival observou que os assentados do MST buscam e lutam por uma identidade própria para as escolas do meio rural, além de um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de produção e desenvolvimento no campo, baseadas na cooperação agrícola, no respeito à vida, ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

Nas Escolas de Assentamentos *Franco Montoro* e *Terezinha de Moura Rodrigues*, ambas localizadas em São Paulo, Durval (2020) realizou um estudo de caso com o objetivo de analisá-las. Utilizando a observação participativa, entrevistas, questionários e análise dos documentos das escolas e do Setor de Educação do MST, a autora concluiu que os obstáculos e limitações identificados nos documentos do Setor de Educação do MST são significativos no contexto escolar e exigem superação. Além disso, o debate sobre a identidade se configura como um tema central que deve ser abordado nas escolas e nos assentamentos.

As pesquisas selecionadas revelam que, apesar das particularidades regionais e contextuais, há uma convergência nos objetivos pedagógicos das Escolas do MST, que tensionam o diálogo entre o movimento social e o processo educativo, ampliando as possibilidades de construção de um projeto pedagógico comprometido com a transformação social, a valorização dos conhecimentos populares e a autonomia das comunidades do campo.

Assim, o próprio movimento social se torna um agente educativo, realizando ações formativas que vão além da educação escolar convencional.

2.4 O MOVIMENTO COMO EDUCADOR COLETIVO: A PEDAGOGIA DO MST

A Escola do MST se organiza em meio à luta política pelos direitos humanos em uma diversidade de projetos (Oliveira e Campos, 2012) que buscam a efetivação destes direitos, na garantia de uma vida digna para os povos do campo. Para tanto, no projeto político-pedagógico do MST, as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais (Caldart, 2012) assumem centralidade.

Caldart (2021) evidenciou o processo de construção da Pedagogia do Movimento, identificando os 5 principais movimentos investigativos:

(1º) Buscamos identificar as principais vivências educativas formadoras do ser social Sem Terra. Na leitura da época (final da década de 1990) foram identificadas as seguintes: ocupar a terra, viver no acampamento, organizar o assentamento, ser do (pertença ao) MST (pela mística, pela organicidade das grandes ações massivas), ocupar a escola (luta política e construção pedagógica).

(2º) Diante das vivências nos colocamos a questão: o que nestas vivências educa ou forma um determinado modo de ser humano que passou a identificar os Sem Terra ou os sem-terra do MST? Com esta questão fomos ao diálogo com a teoria pedagógica e com a teoria social buscando entender qual a concepção de formação humana que está na base da experiência educativa do MST. E nos encontramos (ou aprofundamos nosso encontro) com uma concepção de matriz formadora do ser humano de base materialista, histórica e dialética.

(3º) No retorno às vivências educativas dos Sem Terra chegamos à compreensão do que concretamente eram: materialização do que primeiro chamamos de processos pedagógicos básicos e depois consolidamos tratar como matrizes formadoras do ser humano que se convertem em matrizes pedagógicas quando intencionalizadas para educar. Intencionalidade que pode ser pensada para as próprias ações da luta como pode compor o ambiente educativo do todo da organização.

(4º) Fomos compreendendo que estas matrizes são processos que se pode apreender nas vivências particulares dos Sem Terra, porém não são próprios ou criados pelo sujeito educador MST. São próprios da formação humana. E que podemos entender hoje porque, antes de nós, sujeitos de outras práticas formativas se debruçaram teoricamente para pensá-los, assim como outros poderão dialogar com as reflexões sobre o que fazemos agora... Sua composição como totalidade pedagógica ou matriz formativa geral é uma chave para pensar diferentes processos educativos com finalidades humanizadoras, ou seja, desalienadoras. As matrizes que firmamos: luta, organização coletiva, trabalho, cultura e história. E no trabalho socialmente produtivo, a especificidade formadora do trabalho na terra, ela mesma matriz da constituição do humano como ser da natureza...

(5º) No giro de retorno ao movimento inicial, as matrizes formativas/pedagógicas nos permitiram refletir sobre a escola e as transformações necessárias para que integre uma totalidade pedagógica com finalidades emancipatórias. Pensar a educação como movimento organizado destas matrizes em determinada direção (finalidades formativas e sociais), é algo que se realiza em diferentes ambientes, processos, ações. Também na escola o trabalho educativo, quando entendido como formação humana, pode ser organizado desde estas matrizes. Foi neste momento da reflexão que cunhamos a expressão escola é mais do que escola, para chamar a atenção sobre o que ela pode ser na relação 6 com o todo do Movimento. Não, portanto, por ser ela uma “força educativa todo-poderosa” em si, mas porque sua força específica pode ser potencializada pelo vínculo com os processos formadores dos sujeitos coletivos que lutam por ela e a põem em movimento como totalidade pedagógica. (Caldart, 2021, p. 5)

A Pedagogia do Movimento pressupõe as vivências educativas dos Sem Terra, articulando uma concepção de formação humana fundamentada no materialismo histórico-dialético e compreendendo as matrizes formativas e pedagógicas emergentes dessas experiências. Ela apresenta as vivências

educativas⁵⁰, as questões formativas⁵¹, os processos pedagógicos⁵² e as matrizes pedagógicas⁵³ que integram esta pedagogia, na qual, essencialmente, o próprio movimento social (o MST) se configura como educador.

Na pedagogia do MST, o trabalho é parte fundamental na formação humana, pois propicia a construção de saberes vinculados à realidade concreta, ao desenvolvimento da consciência crítica e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação.

O *Boletim da Educação nº 4 (1994): Escola, Trabalho e Cooperação*, sob a forma de Caderno de Estudo, destaca o papel do trabalho na educação do MST. O documento faz uma distinção entre a 'Pedagogia da Palavra' e a 'Pedagogia da Práxis', exemplificando da seguinte forma:

Tem gente que acha que as pessoas se educam através das palavras: ouvindo bons conselhos, lendo livros, assistindo às aulas ou palestras de bons mestres... Nós nos identificamos com uma outra corrente da pedagogia, segundo a qual, o que mais educa as pessoas é a sua ação, a sua prática do dia-a-dia... Nada contra livros, palestras ou aulas expositivas de um professor. Pelo contrário, isso também é muito importante. Só que isso não basta para educar o tipo de pessoas que queremos e de que precisamos para a transformação da sociedade (MST, 1994, p. 5)

Assim, para o MST, a educação é um dos meios que, entre muitos outros, prepara os jovens para o trabalho produtivo e para a prática da cidadania. Nesse sentido, a prática é considerada uma parte fundamental da educação, e não apenas um complemento à teoria.

No Paraná, em uma Escola Itinerante do MST, Souza (2020) analisou a transição do direcionamento pedagógico de uma 'Escola do Ensino' para uma 'Escola do Trabalho', ressaltando as particularidades de uma Escola do MST e a inserção de princípios socialistas. Segundo o autor, o conceito de 'Escola do Ensino'

⁵⁰ Ocupar a terra, viver no acampamento, organizar o assentamento, dentre outras.

⁵¹ Caldart (2021) evidencia teorias pedagógicas e sociais para explicar a concepção de formação humana que fundamenta a experiência educativa do MST, identificando uma matriz formadora de base materialista, histórica e dialética.

⁵² A partir de Caldart (2021) podemos compreender que as vivências educativas se materializam em processos pedagógicos e, estes processos pedagógicos, se tornam matrizes pedagógicas.

⁵³ As matrizes pedagógicas são formuladas a partir das vivências dos Sem Terra, mas não são exclusivas do MST. Elas são parte da formação humana e refletem práticas formativas que foram teorizadas por outros antes do movimento.

resulta das discussões em torno da edificação da 'Escola do Trabalho', idealizado pelos pedagogos socialistas Nadja Krupskaya, Moisey Mikhaylovich Pistrak e Viktor N. Shulgin e Anton Makarenko durante a Revolução Russa de Outubro de 1917. A 'Escola do Ensino' alimentaria as relações capitalistas, promovendo uma 'formação unilateral, na dimensão técnico-instrumental e comportamental, em detrimento ao acesso ao conhecimento' (Souza, 2020, p. 39).

A "Escola do Trabalho" seria "a escola pensada a partir da união indissociável entre ensino e trabalho na formação do homem novo para a transformação da sociedade" (Souza, 2020, p. 47), sinalizando um novo percurso, feito em harmonia com as diversas estruturas organizacionais e sociais que caracterizam este novo sistema econômico e político. Em relação aos princípios sociais encontrados na Escola Itinerante Estudos, segundo os depoimentos dos professores entrevistados, sobressaem as práticas educativas que articulam o saber acadêmico ao trabalho manual e técnico, tensionando o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nos seus aspectos intelectuais, físicos e morais, a partir de uma educação voltada para o coletivo.

De acordo com Boemer (2018), em uma pesquisa realizada⁵⁴ na Escola Itinerante Caminhos do Saber, no Paraná, as crianças dessa escola são capazes de aprender e desenvolver habilidades, comportamentos, valores e hábitos de organização baseados nos princípios do socialismo, mesmo que não se auto-organizem.

Nessa senda, ambas as pesquisas indicam que as Escolas Itinerantes do MST funcionam como espaços de resistência e construção de uma nova pedagogia, que vai além da transmissão de conteúdos escolares tradicionais, propondo uma educação fundamentada em princípios socialistas.

No mesmo sentido, Fedato (2022) encontrou e analisou, em sua pesquisa, a presença das categorias da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Paraná, chegando à conclusão de que havia influência e incorporação dos fundamentos das práticas da pedagogia socialista soviética nessas escolas. Conforme o autor, "é a partir da contradição do modelo capitalista que as

⁵⁴ Boemer (2018) realizou um estudo bibliográfico e documental, com entrevistas semi-estruturadas e fundamentação no materialismo histórico-dialético.

Escolas Itinerantes elaboram suas práticas e ganham espaço para sua autonomia, forma e conteúdo" (Fedato, 2022, p. 186).

Na realização desta pesquisa, Fedato elencou, a partir da pedagogia socialista soviética, quatro categorias de análise da experiência das Escolas Itinerantes: Atualidade, Trabalho Socialmente Necessário, Auto-organização e os Complexos de Estudo.

Ainda, sobre a relação entre a Educação do Campo e a Escola do Trabalho, Leite (2017) pesquisou como a Escola Itinerante do Paraná, atrelada à luta pela terra, materializa a relação entre trabalho, educação e educação escolar com vistas à formação humana integral dos estudantes.

A respeito da ligação entre a Educação do Campo e a Escola do Trabalho, Leite (2017) investigou de que maneira a Escola Itinerante do Paraná, que está ligada à luta pela terra, concretiza essa relação entre trabalho, educação e educação escolar, tendo em vista a formação integral do ser humano em seus estudantes. A partir da análise de doze escolas itinerantes em funcionamento no Estado do Paraná, o autor afirmou que o experimento curricular nas Escolas Itinerantes amplia o sentido da escola na luta pela terra, qualifica o trabalho educativo e se articula às estratégias políticas do MST, com vistas à Reforma Agrária Popular.

A respeito das práticas de leitura realizadas na Educação Básica em Escolas Itinerantes do MST⁵⁵, situadas no Paraná, Oliveira (2014) destacou as particularidades das experiências deste modelo de escola do campo. A pesquisa apontou contradições e dificuldades, como a ausência de educadores que façam parte do MST⁵⁶ ou que conheçam com profundidade as especificidades da Educação do Campo e da Escola do MST.

A pesquisa foi realizada nos seguintes espaços: *Escola Itinerante Zumbi dos Palmares*, no Acampamento Primeiro de Agosto⁵⁷; *Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos* e *Colégio Estadual do Campo José Alves dos Santos*, no

⁵⁵ As escolas pesquisadas foram: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no Acampamento Primeiro de Agosto; Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos e Colégio Estadual do Campo José Alves dos Santos, no Assentamento Ireno Alves dos Santos; Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no Assentamento Marcos Freire; Casa Familiar Rural, no Comunidade do campo.

⁵⁶ A autora afirma que dos 31 educadores que participaram da sua pesquisa, apenas 5 são acampados e militantes do MST (Oliveira, 2014, p. 131).

⁵⁷ Cascavel, Paraná.

*Assentamento Ireno Alves dos Santos*⁵⁸; *Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*, no Assentamento Marcos Freire; e na *Casa Familiar Rural*, na Comunidade do Campo⁵⁹.

Na apresentação dos resultados, a autora defende a tese de que a construção dos saberes e das práticas escolares no contexto das escolas do campo é cercada por incertezas, além de pressões sociais, políticas e econômicas (Oliveira, 2014, p. 199). Essas incertezas também aparecem em outras pesquisas, como a falta de recursos e a influência de políticas públicas que não atendem às particularidades de cada comunidade.

Com o propósito de conferir voz aos acampados do MST, Teixeira (2019) investigou as vivências do *Acampamento Comuna da Terra Irmã Alberta*, situado em São Paulo, a partir do protagonismo dos Sem Terra que residem e constroem o cotidiano deste espaço, além da relação desses sujeitos com a educação escolar.

Na construção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os acampados e consultadas fontes documentais, como os Cadernos de Educação do MST, os Boletins de Educação do MST e documentos produzidos pelo Instituto de Terras de São Paulo (ITESP). O autor observou que a escolaridade se manifesta na construção do discurso de cada entrevistado, sendo que as participantes com nível superior revelaram um discurso de engajamento social e político. Elas são participantes ativas do Movimento, cujo ideário fazem questão de exaltar e manter⁶⁰ (Teixeira, 2019, p. 119). A pesquisa evidencia a relevância da história oral na construção da memória coletiva, revelando percepções e memórias que não aparecem nos documentos oficiais, com ênfase nos aspectos subjetivos e sociais.

Nos trabalhos supracitados, são destacados elementos fundamentais das Escolas do MST, como a união entre ensino e trabalho na formação de sujeitos críticos, a auto-organização dos alunos, a prática educativa voltada para a construção de uma nova sociedade, a formação integral e a presença de princípios socialistas que orientam a educação. Essas pesquisas compartilham o foco na

⁵⁸ Rio Bonito do Iguaçu, Paraná.

⁵⁹ Curitiba, Paraná.

⁶⁰ Este ideário é construído a partir das ocupações, acampamentos, territorializações, assentamentos e da trajetória do Irmã Alberta do ponto de vista legal e político.

educação promovida pelo MST e investigam a integração entre ensino acadêmico e trabalho produtivo, destacando a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades coletivas e práticas.

Nesse sentido, com a proposta de uma Pedagogia própria, o MST articula suas experiências educacionais a partir de fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociais e políticos. A Pedagogia do Movimento nas Escolas do MST baseia-se nas práticas educativas que emergem das experiências dos Sem Terra e busca integrar a formação humana à realidade do trabalhador rural. O movimento social atua como educador ativo, exercendo uma função essencial na formação dos Sem Terras.

Com a finalidade de analisar como a pedagogia do MST colabora para a formação inicial e continuada dos professores em turmas multisseriadas na educação básica das Escolas do MST, Freitas (2021) realizou sua investigação em escolas situadas no estado de Pernambuco. O estudo é alicerçado na perspectiva teórica marxista e no pós-estruturalismo, utilizando dados empíricos, além de pesquisa investigativa e documental. Os resultados destacam a pedagogia do MST como essencial na formação dos docentes.

No Mato Grosso, Cruz (2015) investigou as práticas pedagógicas na Escola Estadual Paulo Freire por meio de uma pesquisa-ação com métodos qualitativos e quantitativos, uso de questionário e entrevistas. A análise foi feita com base na abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético, além de documentos escolares da própria escola. Os dados apontaram que, no geral, a comunidade escolar está contente com a proposta pedagógica da instituição. No entanto, indicaram áreas que precisam ser aprimoradas para que possam atender melhor à Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. A contribuição da comunidade para a escola, o método de ensino de certos educadores e a capacidade organizada das famílias para ações sociais que exijam melhores condições de vida para o assentamento e para a sua escola. Dentre elas, o transporte escolar é uma questão crônica que, ao longo dos anos, tem prejudicado o processo de aprendizagem dos estudantes.

Casallas (2020) investigou as iniciativas educativas e pedagógicas realizadas nas Escolas do MST, também no estado de Mato Grosso, para compreender a resistência à colonialidade na educação do Movimento. A abordagem adotada foi qualitativa, a investigação-ação participativa (IAP) foi usada como ferramenta para explorar as práticas educativas que promovem a emancipação e a construção de

uma educação inclusiva. Os dados foram elaborados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações participantes, conversas em grupos e diários de campo. A pesquisa aponta que o MST possui um projeto político educacional que visa romper com a estrutura colonial, tanto pelos seus princípios filosóficos e pedagógicos quanto pela práxis cotidiana.

No Rio Grande do Sul, Oliveira (2020) estudou a política-pedagógica da Escola Nova Sociedade e encontrou currículos que se manifestam de maneira decolonial. A abordagem decolonial foi mesclada com a metodologia qualitativa crítica, utilizando estudos bibliográficos, análises de documentos, observações no local e entrevistas semiestruturadas com 17 protagonistas do currículo (agricultores e educadores). Documentos como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Interno, planos de ensino e anotações do Caderno de Campo foram consultados para a construção dos dados. Os resultados da pesquisa apontam, enquanto evidências de manifestações decoloniais, a organização do espaço e a metodologia de ensino que priorizam a formação integral do indivíduo, fundamentadas na transformação das relações sociais.

No entanto, a pesquisa de Silva (2019) é a única a mencionar questões de gênero, explorando como o gênero e a sexualidade se entrelaçam na formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí, localizada no Paraná. Por meio de um estudo de caso qualitativo, que envolveu análise bibliográfica e empírica, observação de participantes e entrevistas, a pesquisa evidenciou que os alunos e os profissionais da instituição entendem o gênero a partir de uma perspectiva binária, atrelada ao sistema patriarcal e aos papéis de gênero, mas com uma abertura para as questões da diversidade sexual.

Em Santa Catarina, Fabris (2017) investigou como se estabelece a função social da Escola Básica Municipal José Maria, fundamentando-se nos princípios filosóficos do MST, por meio de um estudo de caso histórico-organizacional e pesquisa documental. A pesquisa evidenciou que há processos de disputas internas na instituição que impedem a concretização de uma proposta pedagógica orientada pelos princípios filosóficos do MST, especialmente porque alguns educadores que fazem parte da equipe pedagógica não aplicam esses princípios e não se identificam com o Movimento.

Souza (2017) realizou uma investigação em uma escola localizada em Camarazal, Pernambuco, com o objetivo de compreender os motivos pelos quais

essa escola não se inseria na proposta político-pedagógica do MST. Por meio de uma pesquisa-ação realizada com um grupo focal, observação participante e entrevistas semiestruturadas, foi possível estabelecer o diálogo e a interação com a comunidade escolar. Os resultados da pesquisa indicam que a proposta político-pedagógica do MST é reconhecida como importante pela comunidade, o que contraria a hipótese inicial da investigação.

A Escola Municipal Fábio Henrique, que integra o sistema educacional de Vitória da Conquista, tem um projeto político-pedagógico que, segundo Santana (2022), é orientado pelos princípios do MST. Para a realização da pesquisa, o autor utilizou abordagem exploratória com análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Os resultados evidenciaram que o PPP da escola foi elaborado por iniciativa do Setor de Educação do MST e tem como objetivo a construção de práticas educativas que forme criticamente os educandos e os torne cientes de suas realidades sociais e políticas.

Ao investigar como a agroecologia foi integrada ao projeto educativo de seis escolas do MST localizadas no Paraná, Vieira (2018) encontrou diferentes experiências. A abordagem metodológica integrou pesquisa bibliográfica, documental e de campo, possibilitando uma análise das práticas educativas em conexão com a agroecologia e o cotidiano das comunidades rurais. Os resultados demonstraram que as experiências estudadas apresentam indícios da superação do conteudismo e da forma escolar capitalista por meio de novos elementos curriculares, entre eles, a agroecologia.

Na Escola Popular de Agrofloresta e Agroecologia Egídio Brunetto, localizada na Bahia, Tiepolo (2019) examinou como os princípios da pedagogia de Paulo Freire aparecem na alfabetização de jovens e adultos do MST, mesmo após a implementação da Campanha Nacional de Alfabetização: Sim, Eu Posso! – Círculos de Cultura. Utilizou-se o materialismo histórico como referencial metodológico, permitindo uma investigação crítica das práticas educativas e suas relações com as condições socioeconômicas dos alunos. Na pesquisa, a autora mostra que no MST, a partir dos fundamentos e da metodologia de Paulo Freire, aparecem outras possibilidades metodológicas na perspectiva freireana da ação cultural para a liberdade.

Castro (2022) pesquisou a relação entre a agroecologia e a educação do campo nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo, realizando o

estudo em quatro escolas situadas em assentamentos de reforma agrária em três municípios baianos: Vitória da Conquista, Barra do Choça e Ribeirão do Largo. A pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético e, para a construção dos dados, foram realizadas análises documentais dos PPPs, entrevistas semi-estruturadas com a gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) e questionários online respondidos pelos professores. A violência foi evidenciada como elemento desintegrador na construção do PPP.

Savi (2016) analisou a proposta curricular dos complexos de estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no estado do Paraná. A construção dos dados aconteceu por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, incluindo entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos produzidos na elaboração da proposta. A abordagem metodológica foi de caráter qualitativo, com uma análise marxista que, em seus resultados, ressaltou o compromisso da escola com uma educação que se relaciona com as necessidades e as realidades dos movimentos sociais. A autora evidenciou que a proposta pedagógica e curricular integrada ao MST não é recente e que a tradução do livro *A Escola Comuna* (2009) contribuiu para revitalizar essa proposta no Movimento.

Ainda sobre a organização do trabalho pedagógico, Rossetto (2016) analisou a organização do trabalho pedagógico, investigando em que medida ele contribui, ou não, para a formação das crianças Sem Terrinha, numa perspectiva de transformação da sociedade. O que se constatou, a partir da pesquisa na Ciranda Infantil permanente do Assentamento Dom Tomás Balduíno e na Ciranda Itinerante Paulo Freire, durante o VI Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é que as Cirandas Infantis são essenciais na formação das crianças Sem Terra. A coleta de dados foi realizada por meio de observação de campo, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, empregando uma metodologia qualitativa de caráter etnográfico, que possibilitou uma imersão nas dinâmicas sociais e educativas que ocorrem nas Cirandas.

Sobre a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico, Santos (2016) descreveu e analisou a prática político-pedagógica do Coletivo de Escolas. O objetivo foi compreender as contradições, limites e possibilidades de construção de uma organização de trabalho pedagógico em sintonia com o projeto educativo do MST. Para este fim, o autor analisou a vivência educativa do MST em Santa Maria da Boa Vista, no estado de Pernambuco, por meio do Coletivo de Escolas de

Assentamentos da Reforma Agrária. A pesquisa evidenciou que o MST influencia a organização do trabalho na escola pública, sobretudo na gestão e na constituição de coletivos pedagógicos. No entanto, dois grandes entraves à organização do trabalho pedagógico também foram evidenciados: a articulação do conhecimento humano-histórico com a realidade e a constituição de coletivos de estudantes.

Smanhoto (2018) analisou as relações constitutivas do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes, situada no Mato Grosso, e afirmou que esse projeto foi construído de maneira coletiva, democrática e participativa. A abordagem utilizada foi qualitativa, e a construção dos dados se deu por meio de observação participante, entrevistas com sujeitos de cada segmento escolar e com as famílias. Para o autor, essa construção contribuiu para o fortalecimento da identidade de uma escola do/no campo, respeitando os conhecimentos e a organização da vida nos assentamentos de reforma agrária.

Alencar (2018) estudou a organização social do Assentamento Maceió e da Escola do Campo Nazaré Flor, situados no Ceará, revelando que o assentamento possui uma estrutura própria, fruto da luta das famílias, que apresenta potencialidades e desafios. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a organização social mencionada no que diz respeito à Educação do Campo, no âmbito do projeto educativo do MST, com ênfase na Escola do Campo Nazaré Flor. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, com o estudo de caso como estratégia, e os dados foram obtidos por meio de observação, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, o que possibilitou uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e educativas presentes no assentamento e na escola.

A pesquisa de Silva (2020) dedicou-se a elucidar os processos de letramento político que ocorrem nas aulas das professoras que ensinam os anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas do MST nas imediações de Santo Amaro, na Bahia. Os dados foram construídos por meio de sessões de reflexão e oficinas, adotando uma abordagem qualitativa e colaborativa que priorizou a reflexão como método, bem como entrevistas e observações. Os resultados indicaram que as educadoras criam, por meio de atividades pedagógicas, discursos e projetos temáticos, experiências de letramento em meio a um contexto de projetos ideológicos e conflitos curriculares, transmitindo saberes, valores e práticas de um projeto educativo que se dedica à luta social.

A pesquisa de Löbler (2022) foi realizada no Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de entender as histórias e interações de jovens Sem Terra em suas vivências no campo, na luta e na escola⁶¹. Nos resultados da pesquisa, a autora pontuou que a pesquisa possibilitou as seguintes compreensões: a) os estudantes Sem Terra e suas famílias mantêm sua própria pedagogia; b) os jovens camponeses produzem conhecimentos a partir de suas realidades concretas; c) as memórias individuais de luta estão interligadas às memórias sociais; d) a Educação do Campo é fundamental para a concretização do assentamento, sendo o acampamento o espaço onde a semente da escola é plantada e cultivada; e) a produção de arpillerias como instrumento de análise se transformou em registros significativos das histórias familiares no MST, revelando o poder transformador da Arte-Educação na perspectiva libertadora.

A pesquisa de Ferronato (2021) buscou investigar as contribuições do experimento didático formativo à teoria da formação por etapas das ações mentais na organização do ensino do conceito de carta do leitor e da habilidade de argumentar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram construídos a partir do registro das atividades, do planejamento das unidades didáticas e das gravações em áudio dos encontros. Os resultados da pesquisa apontam para um pensamento teórico mais desenvolvido sobre a carta do leitor e a argumentação, que requer dos estudantes um posicionamento ético e responsável frente à realidade.

Cunha (2020) investigou a eficácia de estratégias de enfrentamento (coping escolar) entre estudantes da zona rural de assentamentos do MST, por meio de diferentes abordagens metodológicas no ambiente escolar, em sua pesquisa em escolas públicas do Paraná. O estudo contou com a participação de 235 alunos do Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais quanto dos finais. Os resultados da pesquisa indicaram que os estudantes utilizam estratégias de coping para lidar com as vulnerabilidades que enfrentam e também empregam estratégias de aprendizagem que os motivam no ambiente escolar.

A investigação de Rodrigues (2020) na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, que se localiza no estado do Paraná, teve como foco o processo de

⁶¹ A construção dos dados foi realizada por meio da confecção de arpillerias, diálogos informais, reuniões online e elaboração de uma cartilha digital.

implementação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo. Utilizou-se o materialismo histórico-dialético como abordagem e, para a construção dos dados, foi realizada uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com educadores. A pesquisa evidencia o esforço conjunto de educadores e da comunidade escolar para que a proposta se concretize. Além disso, destaca a importância de considerar as tensões, os limites e as possibilidades que emergem como componentes essenciais para que a educação seja vista como uma prática que compete com a hegemonia da/para a classe trabalhadora.

As investigações sobre a Pedagogia do Movimento nas Escolas do MST apontam para uma concepção da educação como instrumento de transformação social. Elas evidenciam as escolas como ferramentas para a conscientização crítica, onde a educação é elaborada junto à comunidade escolar. No entanto, mesmo com o reconhecimento dos princípios do projeto político-pedagógico do MST, ainda persistem desafios como a tensão frente às políticas estatais, os problemas de infraestrutura e as dificuldades de integrar teoria e prática no ensino diante das imposições do currículo convencional.

3 LATITUDE E LONGITUDE: COORDENADAS DO LUGAR DA ESCOLA DO MST

Nesse capítulo, apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa, os Cadernos da Educação do MST e o desenvolvimento da Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa utiliza o método dialético para análise crítica das contradições sociais e caracteriza-se como um estudo documental e bibliográfico, em razão do *corpus* selecionado para análise e dos estudos que a complementam. Para a análise e construção dos dados, empregou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que articula elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso. Os Cadernos de Educação do MST, organizados em 14 volumes, são apresentados ao longo do capítulo. A unitarização identifica quatro unidades empíricas principais, através das quais a Escola do MST é caracterizada como local, espaço, ambiente e lugar. A classificação obtida em duas categorias finais: 1) A Escola do MST é o local de desenvolvimento integral das pessoas; e 2) A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento de pedagogias.

3.1 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa em educação "é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações" (Campos, 2009, p. 281). Ela não é objetiva ou imune a pressões externas e internas, pois todo processo investigativo está situado em contextos sociais, políticos e históricos específicos.

Nesse contexto, a metodologia estabelece-se como a base fundamental da pesquisa, garantindo sua distinção e consonância com os objetivos delineados. Deve-se entender que se trata de um processo dinâmico, apto a se ajustar às imprevisibilidades inerentes à pesquisa científica, sem desconsiderar o rigor indispensável na produção de conhecimento.

Segundo André (2005), a literatura sobre abordagens qualitativas apresenta um conjunto de critérios alternativos que ressignificam os parâmetros tradicionais e positivistas, de forma que,

(...) a plausibilidade substitui a validade, a credibilidade surge no lugar da fidedignidade e a "transferência" é usada para se contrapôr à generalização (LINCOLN e GUBA, 1985). Ao lado desses, são propostos outros critérios,

como a triangulação: de métodos, sujeitos, perspectivas; a validação pelos pares (DAWSON, 1982); e a generalização naturalística (STAKE, 1978) (André, 2005, p. 32)

A substituição de critérios tradicionais por critérios alternativos nas pesquisas qualitativas reflete uma mudança epistemológica: a plausibilidade substitui a validade, valorizando a coerência interna da narrativa construída pelo pesquisador; a credibilidade substitui a fidedignidade, valorizando a profundidade do engajamento no campo e a consistência das interpretações; e a transferência reconhece que os resultados de uma pesquisa qualitativa não são universais, mas oferecem compreensões que podem ser aplicadas a contextos similares, respeitando suas particularidades.

Essa abordagem metodológica está em conformidade com a ideia de que o discurso científico constitui uma prática que possui interesses específicos, desenvolvida em um espaço caracterizado por disputas de diferentes interesses (Bourdieu, 1989), reconhecendo que o fenômeno em estudo e o próprio pesquisador não são isentos de parcialidade. Dessa forma, a opção pela abordagem metodológica qualitativa nesta pesquisa foi justificada pela capacidade de interpretar os dados dentro de seus contextos culturais, sociais e políticos.

Dessa forma, a pesquisa se baseou no método dialético para uma interpretação crítica da realidade e dos fenômenos sociais, caracterizando-se como documental e bibliográfica ao empregar fontes primárias, que são aquelas que ainda não passaram por uma análise sistemática (Severino, 2014), como os Cadernos de Educação do MST, além de obras acadêmicas anteriores (livros, artigos, teses) para situar e embasar o percurso investigativo.

Os Cadernos de Educação foram escolhidos como *corpus* da pesquisa, pois apresentam os fundamentos da proposta educacional do MST, publicações fundamentais para a compreensão de sua pedagogia, do seu projeto educativo e da sua concepção de escola.

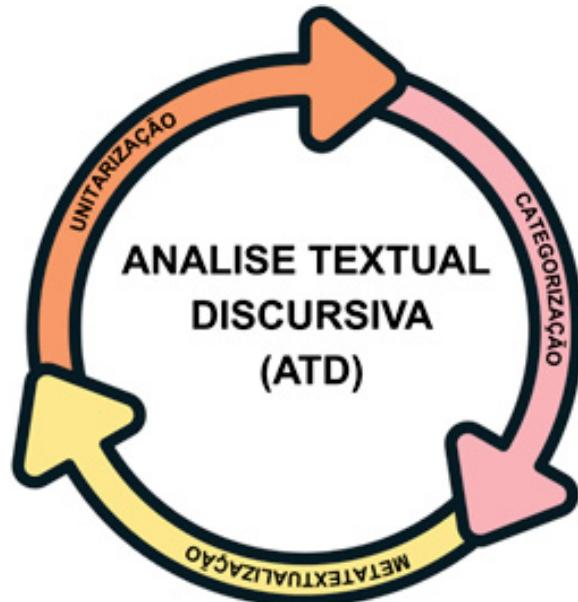
Para a realização da análise textual destes documentos, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), uma vez que esta metodologia permite:

o pesquisador envolve-se na exploração de relações complexas nos fenômenos sociais, sempre históricos e exigindo interpretação de sentidos, com superação do positivismo, caracterizado pela causalidade e legalidade, para aceitação de modos de compreensão da realidade que valorizam a

diversidade, a multiplicidade e a diferença, focando na complexidade dos fenômenos sociais. (Moraes, 2020, p. 598)

Ainda, a partir de Moraes (2003), podemos definir a ATD enquanto um processo auto-organizado em uma sequência recursiva de três componentes: 1) unitarização: fragmentação crítica do texto em unidades de significado, preservando a relação entre partes e todo, bem como a complexidade discursiva; 2) categorização: combinação híbrida de categorias temáticas (herdadas da análise de conteúdo) com sensibilidade a sentidos implícitos e condições de produção do discurso (inspirada na análise de discurso); e 3) metatextualização: construção de um metatexto por meio da reinterpretação e reorganização de significados, articulando categorias, teoria e dados. O fenômeno é visto sob uma nova ótica, que harmoniza a subjetividade com a precisão metodológica, estabelecendo um diálogo com a hermenêutica.

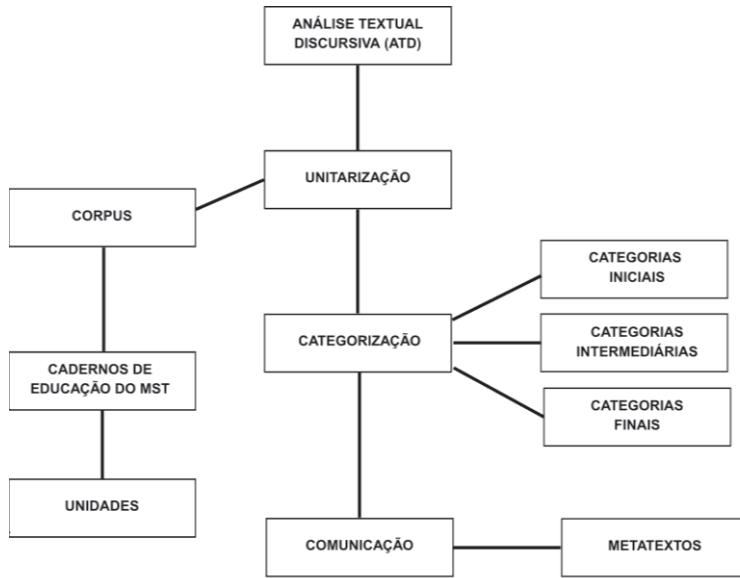
FIGURA 7 - ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)



FONTE: Autora (2024), com dados de Moraes (2003).

A escolha da Análise Textual Discursiva (ATD) fundamentou-se em sua capacidade de contextualizar os dados em suas dimensões sociais, históricas e culturais. Em relação às etapas da ATD no desenvolvimento desta pesquisa, pode-se observar a Figura 8 - Etapas da ATD nesta pesquisa.

FIGURA 8 - ETAPAS DA ATD NESTA PESQUISA



FONTE: Autora (2025), com dados de Moraes (2003).

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi elaborada a partir dos postulados teórico-metodológicos apresentados por Moraes e Galiazzi (2006) em sua obra seminal, que estabelece os princípios da abordagem, incluindo a unitarização, a categorização e a construção de metatextos. Adicionalmente, a aplicação prática do método foi enriquecida através da participação no curso *"Análise Textual Discursiva: teoria na prática"*, conduzido em 2024 pela professora. Dra. Valéria de Souza Marcelino.

Na próxima sessão, são apresentadas as características dos Cadernos de Educação do MST, que constituem o *corpus* documental da ATD elaborada.

3.2 OS CADERNOS DA EDUCAÇÃO DO MST

Os Cadernos de Educação do MST são materiais didáticos e pedagógicos produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o objetivo de subsidiar a formação de educadores, militantes, estudantes e comunidades envolvidas com a luta pela Reforma Agrária, a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento. Eles apresentam a proposta pedagógica do MST,

abordando temas pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apresentado no quadro 7 - Cadernos da Educação do MST.

QUADRO 7 – CADERNOS DA EDUCAÇÃO DO MST

| Título | Ano |
|---|------|
| Caderno da Educação Nº 1 Como fazer a escola que queremos | 1992 |
| Caderno da Educação Nº 2 Alfabetização | 1993 |
| Caderno da Educação Nº 3 Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar | 1994 |
| Caderno da Educação Nº 4 Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem | 1994 |
| Caderno da Educação Nº 5 Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática | 1995 |
| Caderno da Educação Nº 6 Como fazer a escola que queremos: O planejamento | 1995 |
| Caderno da Educação Nº 7 Jogos e brincadeiras infantis | 1996 |
| Caderno da Educação Nº 8 Princípios da Educação no MST | 1996 |
| Caderno da Educação Nº 9 Como fazemos a escola de educação fundamental | 1999 |
| Caderno da Educação Nº 10 Ocupando a Bíblia | 2000 |
| Caderno da Educação Nº 11 Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender | 2003 |
| Caderno da Educação Nº 12 Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender | 2004 |
| Caderno da Educação Nº 13 Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001) | 2005 |
| Caderno da Educação Nº 14 Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015 | 2017 |

FONTE: Autora (2025), com dados da *Biblioteca da Questão Agrária*.

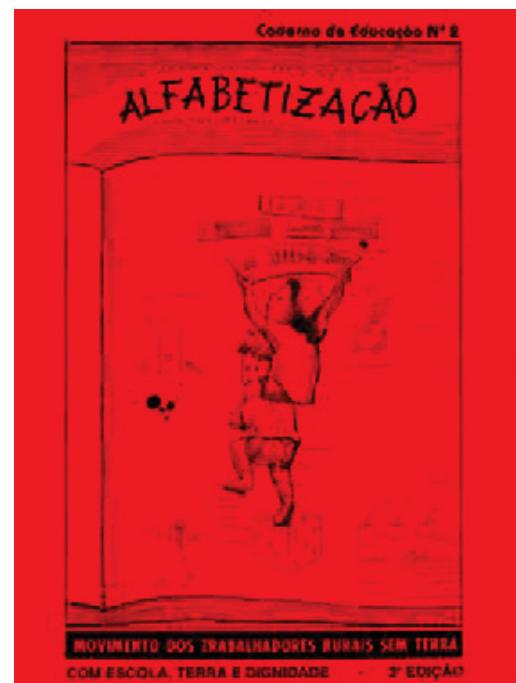
Os Cadernos de Educação do MST orientam a educação nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, servindo como um referencial teórico e metodológico para a Educação do Campo. A coleção, que conta com 14 volumes, apresenta a história das práticas, lutas e demandas do Movimento ao longo dos anos e destaca as importantes contribuições do MST para a educação brasileira, como a proposta de superação da distinção entre educação

formal e não formal, e a valorização dos saberes camponeses como base do conhecimento escolar para os povos do campo.

FIGURA 9 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 1



FIGURA 10 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 2



FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

O *Caderno da Educação Nº 1* fundamenta a proposta pedagógica do MST em um cenário de consolidação de seus primeiros assentamentos, apresentando as diretrizes pedagógicas do MST para a implementação das escolas do MST, fundamentadas em vivências e discussão coletivas ocorridas em diferentes regiões do Brasil, disponibilizando orientações práticas para o currículo escolar.

O *Caderno da Educação nº 2* apresenta a alfabetização como um processo contínuo e um instrumento de mudança social, convocando educadores e comunidades para enfrentarem conjuntamente esse desafio. Em conformidade com os princípios do Movimento, ele discute a estrutura da escola e da sala de aula, e aborda métodos específicos para o ensino da leitura e da escrita, considerando a realidade dos assentamentos e promovendo a cooperação entre alunos de diferentes séries.

FIGURA 11 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 3

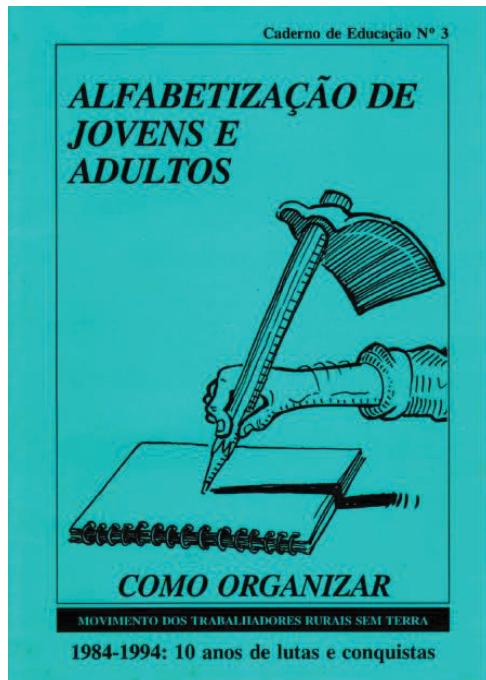
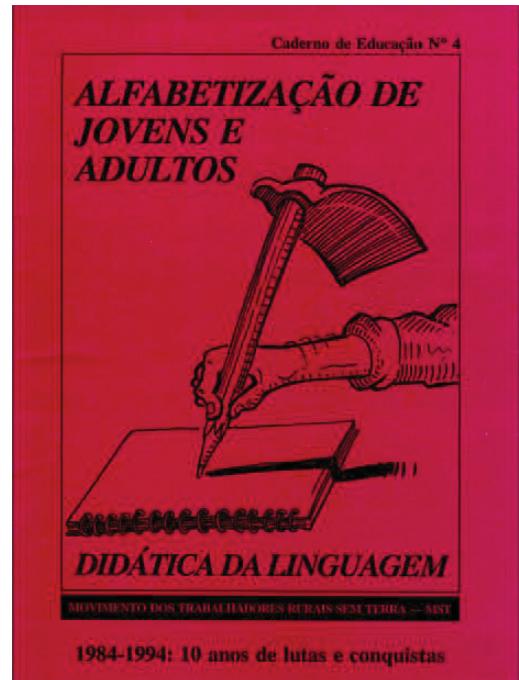


FIGURA 12 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 4



FONTE: Biblioteca da Questão Agrária (2025).

FONTE: Biblioteca da Questão Agrária (2025).

O *Caderno da Educação N° 3* oferece dicas práticas para os monitores, como a realização de reuniões, o planejamento de atividades e a continuidade do processo educativo após a alfabetização. O texto, que se destina a toda a base do Movimento, reafirma a educação como um direito de todos e um meio de emancipação. Ele documenta os desafios em sua implementação, como a conciliação entre uma atividade produtiva e os estudos, a rotatividade dos educadores e uma interação com políticas públicas. Destacam-se, ainda, os resultados alcançados no domínio linguístico e o fortalecimento organizacional, evidenciando o compromisso do MST com a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação popular, convocando todos os militantes a estarem engajados nesse processo de transformação social.

O *Caderno da Educação N° 4* aprofunda as considerações sobre a alfabetização de jovens e adultos, que foram iniciadas no Caderno nº 3, enfatizando a didática e as práticas pedagógicas originais ao ensino da leitura e da escrita. Ele

propõe diretrizes específicas para a organização de reuniões, a criação de ambientes propícios à alfabetização e o desenvolvimento de atividades que visem estimular o interesse e o prazer pela linguagem escrita, por meio da identificação das necessidades dos estudantes e das metodologias para a produção textual e construção da escrita, valorizando as experiências coletivas anteriormente realizadas nos assentamentos.

FIGURA 13 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 5

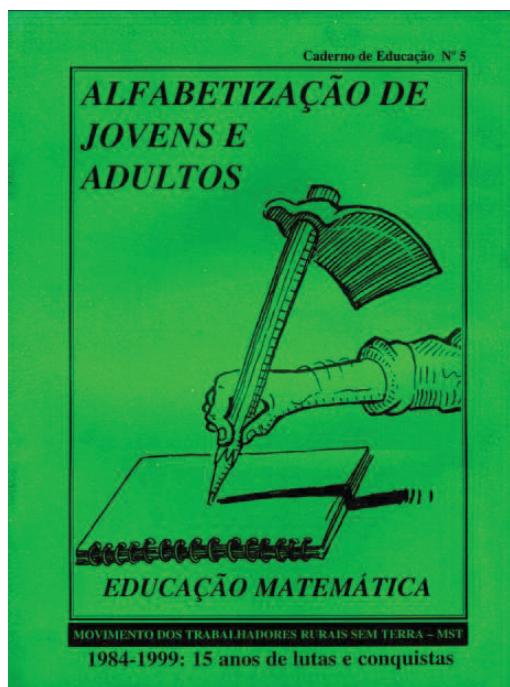


FIGURA 14 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 6



FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

O *Caderno da Educação Nº 5* propõe uma abordagem de ensino da matemática que leve em consideração os conhecimentos prévios dos Sem Terra, valorizando suas vivências práticas com números e operações aritméticas. Ele reprova o modelo clássico de ensino da matemática e sugere, em suas substituições, uma alfabetização matemática contextualizada, na qual os conceitos são envolvidos com base em situações reais dos assentamentos, como cálculos de produção agrícola, divisão de terras e gestão coletiva. Destaca, ainda, a relevância do ensino da matemática por meio de uma prática pedagógica que abrace os

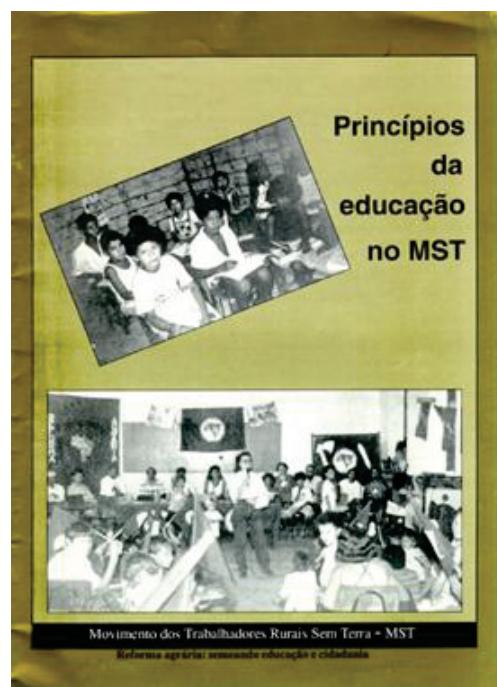
diversos "jeitos" de resolver problemas (etnomatemática) e favoreça a construção coletiva do saber.

O *Caderno da Educação N° 6* aprofunda uma análise sobre o planejamento escolar que foi iniciado no Caderno nº 1 (1992), enfatiza a organização pedagógica das instituições de ensino das 1^a a 4^a séries nos assentamentos (ensino fundamental I) e apresenta modelos práticos para a elaboração de diagnósticos e planos anuais, bem como para a condução de aulas, enfatizando a importância da participação conjunta de educadores, alunos e comunidades no processo de ensino e de aprendizagem.

FIGURA 15 - CADERNO DA EDUCAÇÃO N° 7



FIGURA 16 - CADERNO DA EDUCAÇÃO N° 8



FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

O *Caderno da Educação N° 7* propõe que se recupere e se valorize o papel do lúdico e das brincadeiras infantis, que são reconhecidas como essenciais na educação das crianças que vivem em assentamentos e acampamentos. Ele reúne atividades lúdicas, jogos tradicionais, cantigas em roda, teatro, dinâmicas de movimento e jogos educativos. O propósito é tornar as escolas mais alegres e

criativas, estimulando a fantasia, a interação e o crescimento integral das crianças do MST, os Sem Terrinha.

O *Caderno da Educação nº 8* revisita e atualiza os fundamentos pedagógicos apresentados no Boletim da Educação nº 1 (1992), integrando as vivências e reflexões acumuladas pelo Movimento, assim como organizando os princípios educacionais do MST. Ele apresenta os cinco Princípios Filosóficos da Educação do MST e os treze Princípios Pedagógicos da Educação do MST, definições conceituais e recomendações de leituras teóricas que dialogam com as ideias do Movimento.

FIGURA 17 - CADERNO DA EDUCAÇÃO N° 9

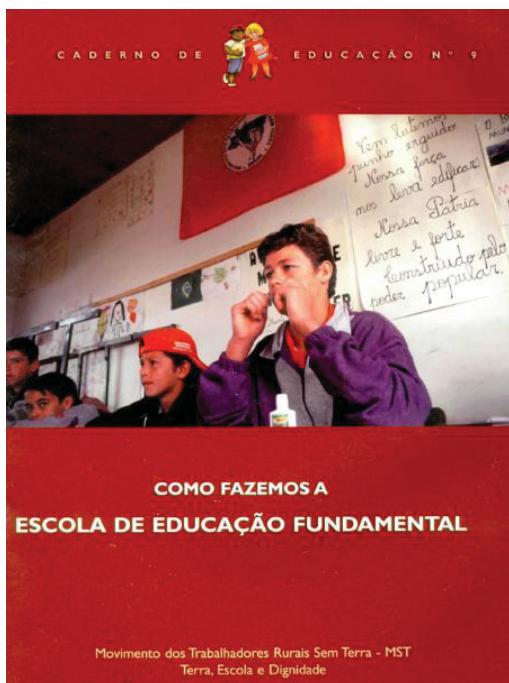


FIGURA 18 - CADERNO DA EDUCAÇÃO N° 10



FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

O *Caderno da Educação N° 9* apresenta uma proposta sistematizada para escolas de educação fundamental (1^a a 8^a séries) situadas em assentamentos, fundamentada em quatro eixos: organização da comunidade escolar (que inclui educandos, educadores e órgãos do MST), ambiente educativo (mística, espaços e relações), articulação entre trabalho e estudo e metodologias de ensino, indicando

um modelo escolar voltado para a formação de pessoas críticas e de acordo com os princípios do MST.

O *Caderno da Educação N° 10* conecta a fé cristã à luta social, por meio de uma análise da Bíblia como um documento político e espiritual. Estruturado em seis partes, o material investiga desde conceitos fundamentais de interpretação bíblica até questões particulares, como a batalha pela terra (comparações com a Terra Prometida), iniciativas de justiça social e os princípios do Reino de Deus, relacionados à vivência nos assentamentos. Ele sugere uma educação religiosa ecumênica que valorize a variedade de manifestações de fé, empregando a Bíblia como ferramenta para estimular a consciência crítica e fortalecer a resistência popular.

FIGURA 19 - CADERNO DA EDUCAÇÃO N° 11

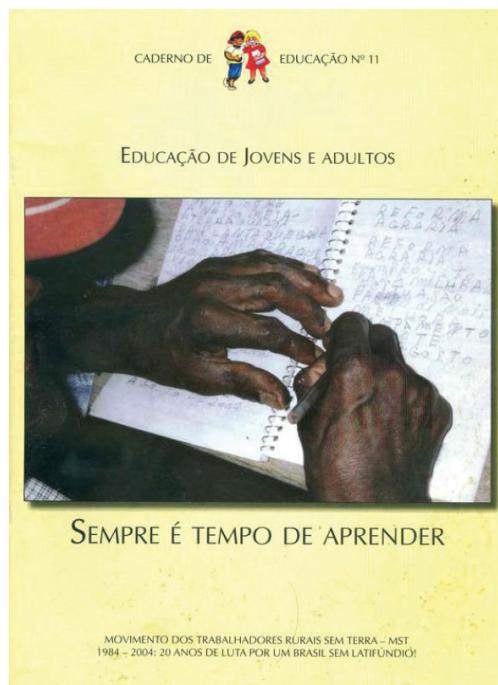
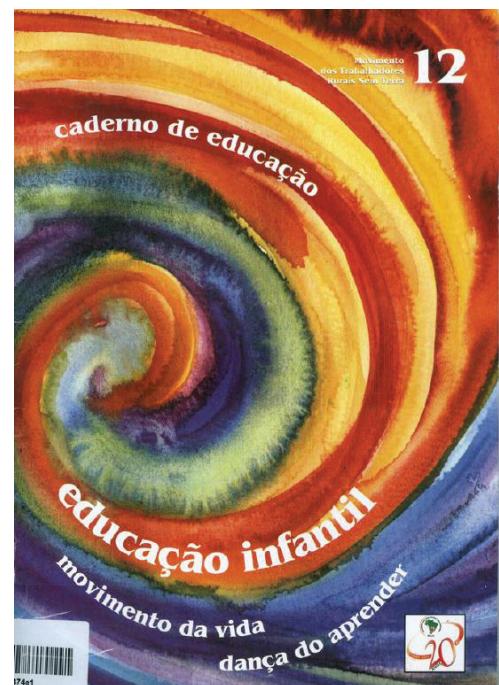


FIGURA 20 - CADERNO DA EDUCAÇÃO N° 12



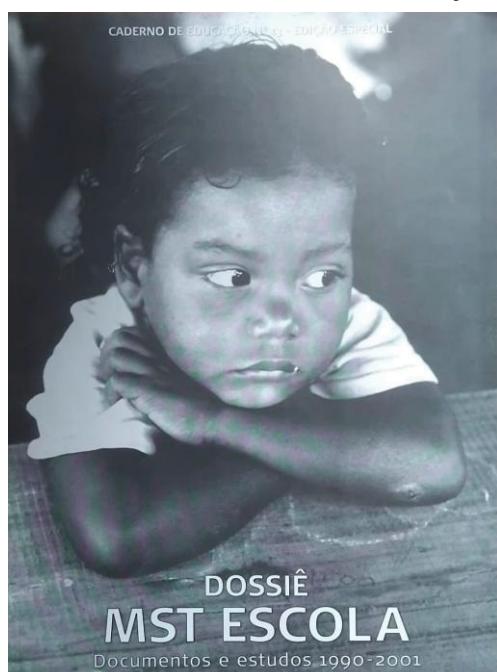
FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025). FONTE: *Biblioteca da Questão Agrária* (2025).

O *Caderno da Educação N° 11* evidencia as vivências da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na luta por terra e educação. Com uma reconstituição histórica da EJA no Movimento desde 1979, traz os fundamentos pedagógicos da

alfabetização como meio de libertação, incluindo a linguagem escrita e a matemática contextualizada. Também convoca à mobilização coletiva para erradicar o analfabetismo nos assentamentos. Proveniente das práticas educativas, dá valor ao saber camponês, combinando-o com saberes científicos, enfatizando que alfabetizar é um direito e um dever político na construção do projeto popular brasileiro.

O *Caderno da Educação nº 12* sugere uma reflexão sobre as práticas das Cirandas Infantis, espaços educacionais que surgiram em resposta à necessidade de receber as crianças enquanto suas famílias se envolviam na luta pela terra. Organizado em quatro capítulos, o texto contextualiza a educação infantil no âmbito do Movimento, investiga seu processo pedagógico com ênfase nas variedades de linguagens das crianças, esclarece as singularidades das Cirandas e avalia as estratégias para garantir esse direito, considerando aspectos legais.

FIGURA 21 -- CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 13



FONTE: Acervo da autora (2025).

FIGURA 22 - CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 14



FONTE: Biblioteca da Questão Agrária (2025).

O *Caderno da Educação N° 13* reúne textos fundamentais na evolução histórica e conceitual da proposta pedagógica do Movimento, das suas fundamentações até as práticas educacionais efetivas em acampamentos e assentamentos. O dossiê evidencia a construção colaborativa de uma educação

associada à luta pela terra, ressaltando a aprendizagem prática, a gestão democrática e a formação política, ao rerepresentar conteúdos dos cadernos de Educação anteriores.

O *Caderno da Educação nº 14* organiza os documentos do Setor de Educação de 1987 a 2015. Ele apresenta uma visão abrangente da evolução da proposta pedagógica do movimento ao longo de trinta anos, desde as primeiras abordagens sobre educação em assentamentos até os manifestos mais recentes. Inclui seminários nacionais, sugestões de alfabetização e orientações para a educação infantil e juvenil. A finalidade é resguardar a história e fundamentar a projeção futura da educação no âmbito da Reforma Agrária Popular.

Os *Cadernos da Educação do MST* organizam-se em eixos temáticos interligados que expressam as consolidações da Educação do MST e a sistematização da Pedagogia do Movimento. Os volumes 1, 6, 8 e 9 ressaltam a elaboração da proposta educacional, estabelecendo os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que orientam as práticas nos assentamentos, discutem a administração democrática com a participação da comunidade e o vínculo entre educação e trabalho por meio da alternância. Além disso, abordam o currículo que incorpora saberes agrários, acercando-se dos fundamentos da educação do MST.

Os Cadernos 2, 3, 4 e 5 são voltados para o núcleo alfabetizador da coleção, utilizando abordagens interdisciplinares que conectam linguagem, matemática e a cultura do campo. Eles envolvem a contextualização dos conteúdos nas situações dos assentamentos, promovendo uma alfabetização para a emancipação social e fundamentada na realidade dos Sem Terra.

A educação infantil é ressaltada nos Cadernos 7 e 12, os quais elaboram uma matriz lúdica que integra o cuidado infantil, a criatividade e a consciência social. O Caderno 10 apresenta uma interpretação teológica que reconfigura narrativas bíblicas como analogias da batalha pela terra, apontando uma hermenêutica libertadora como ferramenta de formação crítica e promovendo um diálogo entre a espiritualidade e o projeto político do Movimento.

Os volumes 11, 13 e 14 representam a memória histórica da coleção, documentando a trajetória evolutiva do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e sua educação ao longo de trinta anos, mantendo uma organicidade entre a teoria educacional e a luta pela terra.

Os Cadernos da Educação fornecem contribuições epistemológicas fundamentais para a compreensão do lugar das Escolas do MST no projeto político-pedagógico do Movimento.

3.3 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A organização da análise dos Cadernos de Educação fundamentou-se na leitura flutuante durante a pré-análise do *corpus* documental, procedimento que consistiu na análise do conjunto com o objetivo de estabelecer vínculo e familiarizar-se com os mesmos, identificando as macroestruturas temáticas, a contextualização histórica de cada volume e a compreensão de suas funções político-pedagógicas em face dos desafios contemporâneos do Movimento, ao longo de seus períodos de publicação. Neste momento inicial

o pesquisador aprende que a ATD precisa ser entendida e praticada como processo, implicando desconstrução, imersão intensa, reflexão, análise, diálogo, síntese, tudo exigindo tempo, sem poder ser abreviado. (2020, p. 605)

Após a pré-análise e organização do *corpus*, avançou-se para a unitarização, que foi feita segundo os princípios da ATD, na qual se reavaliou a questão central da pesquisa: como se configura a Escola do MST enquanto instituição formal de ensino no âmbito do político-pedagógico do Movimento. Esse exame se revelou fundamental, já que os Cadernos tratam de forma ampla dos processos educativos, enquanto a pesquisa busca evidenciar o lugar da escola no projeto político-pedagógico do MST. A análise teve como corpus os Cadernos de 1 a 12, já que os volumes 13 e 14 são dossiês documentais que reúnem textos que já haviam sido documentados anteriormente, o que tornaria a análise redundante.

O processo envolve a fragmentação dos textos em elementos de significado, chamados de unidades empíricas (UEs). Os documentos são fragmentados e codificados a partir dos seus eixos discursivos centrais, mantendo a relação dialética parte-todo, crucial para entender o fenômeno em análise. A unitarização foi realizada por meio da fragmentação dos textos, codificação das unidades – conforme apresentado no quadro 8 – e atribuição de títulos.

| | |
|----|---------------------|
| CE | Caderno de Educação |
| UE | Unidade Empírica |

FONTE: Autora (2025).

O corpus documental investigado foi unificado em 19 Unidades Empíricas (UEs) relacionadas à Escola do MST, sendo que quatro⁶² delas se destacaram: a CE01UE6, que define a escola como um "local de desenvolvimento integral"; a CE02UE1, que a caracteriza como um "espaço de criatividade"; a CE02UE3, que a retrata como um "ambiente seguro"; e a CE09UE3, que a estabelece como o "lugar do movimento". Essas unidades foram escolhidas como núcleos analíticos prioritários por apresentarem as dimensões espaciais (local, espaço, ambiente e lugar) que conectam a materialidade institucional (a escola) ao projeto pedagógico do Movimento.

QUADRO 9 – UNIDADES CE01UE6, CE02UE1, CE02UE3 E CE09UE3

| CÓDIGO | TÍTULO | UNIDADES EMPÍRICAS | CATEGORIAS INICIAIS |
|---------|---|---|--|
| CE01UE6 | O que é a Escola do MST | A escola é o local de desenvolvimento integral das pessoas é o trabalho, é o estudo; mas também o relacionamento entre companheiros, a solidariedade, a disciplina, ou entrosamento e alegria nos jovens, nas festas como se tratam meninos e meninas, como é a relação entre comportamentos geralmente não aparecem ditos ou escritos. Eles precisam ser observados e até merecem ser avaliados. (p. 18) | A escola como local de desenvolvimento integral das pessoas |
| CE02UE1 | A escola-sala de aula do MST e a criatividade | Escola- Sala de Aula: espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem (pg. 6) | A Escola do MST como espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem |
| CE02UE3 | A escola-sala de aula do MST e felicidade | A escola (sala de aula) precisa ser um ambiente seguro, receptivo e acolhedor, para que a criança se sinta feliz (pg. 6) | A Escola do MST como ambiente seguro, |

⁶² As quatro unidades mencionadas estão no Quadro 9. A unitarização completa pode ser conferida no Apêndice 4.

| | | | |
|---------|----------------------------|--|---|
| | | | receptivo e acolhedor |
| CE09UE3 | A Escola do MST como lugar | A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias, desenvolvendo atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana. É uma escola que humaniza quem dela faz parte. (pg. 11) | A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias |

FONTE: Autora (2025).

A concepção da escola como um local, apresentada na unidade CE01UE6, ultrapassa a dimensão material e estabelece a escola como um espaço geopolítico de resistência. De acordo com o que foi demonstrado na unidade CE01UE6, trata-se de uma esfera em que "o desenvolvimento integral das pessoas se concretiza no trabalho, estudo e nas interações comunitárias" (MST, 1992, p. 18), evidenciando a síntese freireana entre prática e reflexão. Essa espacialidade concretiza o conceito de territorialidade apresentado por Santos (2006), o que afirma que o espaço ocupado se transforma em lugar por meio do processo de significação.

Analisada pela tríade lefebvriana (1991)⁶³, a Escola do MST apresenta-se como espaço percebido (reivindicação por espaços físicos adequados), espaço idealizado (proposta de currículo contra hegemônico) e no espaço experienciado (práticas nas escolas do MST), constituindo um microcosmos da sociedade almejada pelo Movimento, que se contrapõe à "monocultura do saber" (Santos, 2010).

⁶³ Modelo teórico proposto por Henri Lefebvre (1991), onde o autor articula o espaço como uma produção social, composta pelas dimensões do uso prático (percebido), da concepção teórica (concebido) e da experiência simbólica (vivido).

FIGURA 23 - A ESCOLA DO MST COMO ESPAÇO

1. ESCOLA - SALA DE AULA: ESPAÇO DE CRIATIVIDADE, CURIOSIDADE E APRENDIZAGEM

FONTE: Caderno da Educação Nº 2 (MST, 1999, p.6).

Como ambiente (CE02UE3), a Escola do MST prioriza vínculos comunitários, fundamentando-se no imperativo de ser um ambiente "seguro, receptivo e acolhedor" (MST, 1998, p. 6) e na ecologia de saberes (Santos, 2010). Ao integrar saberes tradicionais, práticas agroecológicas e mística sem-terra, ela fomenta a felicidade como antídoto à violência epistêmica, operando a síntese entre afeto e política essencial para formar o "homem novo" (Makarenko, 1987).

A unidade CE09UE3 caracteriza a escola como um "lugar do movimento destas pedagogias" (MST, 1999, p. 11). As pedagogias mencionadas neste trecho são as pedagogias do MST, neste período, formuladas a partir de 8 matrizes: 1) pedagogia da luta social; 2) pedagogia da organização coletiva; 3) pedagogia da terra; 4) pedagogia do trabalho e da produção; 5) pedagogia da cultura; 6) pedagogia da escolha; 7) pedagogia da história; e 8) pedagogia da alternância. Posteriormente, a Pedagogia do MST consolidou 5 matrizes pedagógicas, sistematizadas por Caldart (2000), a saber: 1) pedagogia da luta social; 2) pedagogia da organização coletiva; 3) pedagogia da terra; 4) pedagogia da cultura; e 5) pedagogia da história. Ao destacar a escola como o "lugar que se faz lugar do movimento destas pedagogias", o MST sublinha que as práticas educacionais do Movimento concretizam-se dentro do ambiente escolar institucional. O verbo "faz", por definição, é processual e permanente.

Neste contexto, a Pedagogia do Movimento, dentro e fora da escola, atua como uma forma de resistência à desvalorização do campesinato e como um plano de valorização dos conhecimentos relacionados à terra. Ela emerge na articulação trabalho manual-intelectual que supera as dicotomias do capitalismo e ressoa na pedagogia freireana do reconhecimento da dignidade humana (Freire, 1987).

FIGURA 24 - A ESCOLA DO MST E INTEGRAÇÃO TRABALHO MANUAL-INTELECTUAL



FONTE: Caderno da Educação Nº 1 (MST, 1992, p.32).

A terminologia utilizada nos documentos evolui de "local" para "espaço", passando por "ambiente" e "lugar", o que indica o processo de amadurecimento da Escola do MST dentro do projeto político-pedagógico do Movimento. Ao caracterizar a escola como um lugar, o MST propõe um contraste ao modelo educacional predominante, onde a escola tradicional se aproxima gradualmente do não-lugar (Augé, 2007).

A concepção de lugar revela-se como uma contribuição teórica fundamental, pois define conexões entre diferentes esferas: a geográfica, que se refere à inscrição no território; a histórica, que remete ao processo de construção ao longo do tempo; a política, que evidencia as disputas acerca do projeto político-pedagógico; e a pedagógica, que se relaciona com o espaço destinado à formação.

FIGURA 25 –UM DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ESCOLA DO MST

Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é o de que nas Escolas dos Assentamentos toda a aprendizagem e todo o ensino devem PARTIR DA REALIDADE.

FONTE: Caderno da Educação Nº 1 (MST, 1992, p.2).

Na segunda etapa da análise, o processo de categorização consolidou as 19 unidades empíricas (UEs) em 4 categorias intermediárias que, por convergência temática, derivaram em 2 categorias finais. Essa sistematização emergiu das recorrências identificadas nos dados por meio da interpretação da autora.

QUADRO 10 – CATEGORIZAÇÃO

| CATEGORIAS INICIAIS | CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS | CATEGORIAS FINAIS |
|---|--|---|
| CE01UE2 CE01UE4 CE02UE3 CE09UE6 | (1) O conhecimento como prática de leitura do mundo | (1) |
| CE09UE1 CE01UE5 CE01UE6 CE09UE2 | (2) A pedagogia do Trabalho e da Práxis no Campo | A Escola do MST é o local de desenvolvimento integral das pessoas |
| CE02UE1 CE02UE2 CE09UE3 CE09UE4 CE09UE5 CE01UE1 CE01UE3 | (3) A escola como espaço de experiência viva | (2) A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento de pedagogias |
| CE10UE1 CE10UE2 CE10UE3 CE10UE4 | (4) A formação ética, espiritual e plural | |

FONTE: Autora (2025).

As UEs CE01UE2, CE01UE4, CE02UE4 e CE09UE6 originaram a categoria intermediária "O conhecimento como prática de leitura do mundo". Esta síntese captura fatores fundamentais nas Escolas do MST: a função transformadora do conhecimento escolar (CE01UE2); a flexibilidade dos objetivos pedagógicos diante da realidade específica (CE01UE4); a indissociabilidade entre conhecimento e

consciência política (CE02UE4); e a rejeição ao conteudismo desenraizado (CE09UE6). Conforme CE01UE2, o conhecimento deve "servir para entender melhor o mundo e participar de suas soluções" (MST, 1992, p. 2).

FIGURA 26 – CRÍTICA AO CONTEUDISMO

Ma nossa proposta queremos romper com a educação tradicional que organiza o currículo em torno de conteúdos retirados dos livros. Conteúdos que são despejados na cabeça das crianças, sem preocupação com alguma relação entre estes conteúdos e a realidade.

FONTE: Caderno da Educação Nº 1 (MST, 1992, p.2)

As UEs CE09UE1, CE01UE5, CE01UE6 e CE09UE2 consolidaram a categoria "A pedagogia do trabalho e da práxis no campo". Esta unificação expressa a centralidade do trabalho como princípio educativo nas Escolas do MST: o estudo através do trabalho (CE01UE5); o desenvolvimento integral vinculado ao trabalho (CE01UE6); a reflexão permanente sobre as práticas do Movimento (CE09UE1); e o vínculo orgânico entre escola pública e luta pela terra nas Escolas do Campo (CE09UE2). Como sintetiza CE01UE6, a escola é "local de desenvolvimento integral" (MST, 1999, p. 18) onde trabalho, estudo e relações comunitárias se encontram, colocando pedagogias em movimento e consolidando a Pedagogia do MST.

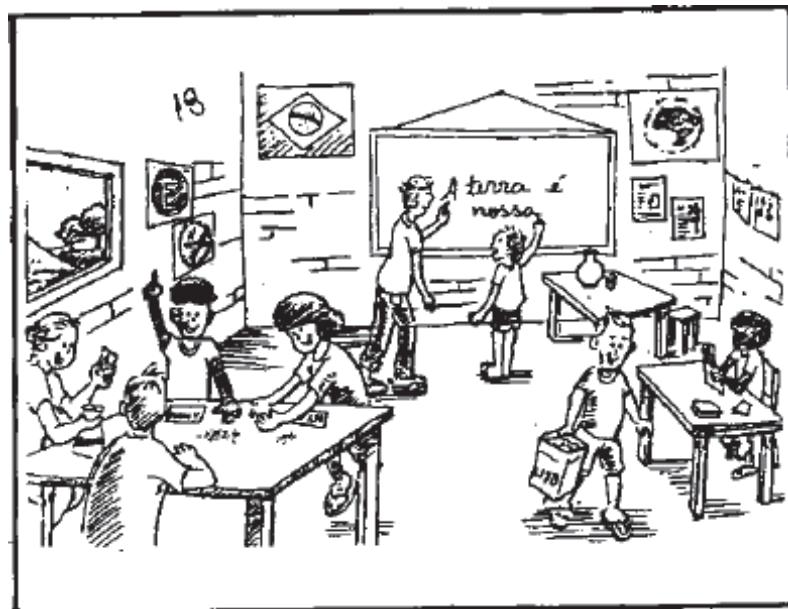
FIGURA 27 – OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR. TAMBÉM NA EDUCAÇÃO.



FONTE: Caderno da Educação Nº 2 (MST, 1998, p.31)

As UEs CE01UE1, CE01UE3, CE02UE1, CE02UE3, CE09UE3, CE09UE4 e CE09UE5 edificaram a categoria "A escola como espaço de experiência viva". Esta categoria apresenta: a valorização das vivências dentro e fora da sala de aula (CE01UE1/UE3); a criatividade e a felicidade como condições pedagógicas (CE02UE1/UE2); a sensibilidade humana como vital nas Escolas do MST (CE09UE4); e a dialética escola/comunidade a partir do movimento das pedagogias (CE09UE5). O conceito de experiência viva supera a educação bancária, convertendo a escola em um organismo vivo e em constante transformação, lugar onde "a gente pode ligar uma coisa com a outra" (MST, 1992, p. 3).

FIGURA 28 – A TERRA É NOSSA: LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA



FONTE: Caderno da Educação Nº 2 (MST, 1998, p.22)

As UEs CE10UE1, CE10UE2, CE10UE3 e CE10UE4 estruturaram a categoria "Formação ética, espiritual e plural". Esta dimensão articula: educação escolar para cidadania (CE10UE1); a escola como contribuidora para formação ética (CE10UE2); a escola como lugar da diversidade religiosa (CE10UE3); e diálogo entre fé e ciência na escola (CE10UE4). Para o MST, a escola deve "contribuir na formação ética do ser humano" (MST, 2000, p. 136), princípio que se desdobra no respeito às diversidades (CE10UE3) e na integração de cosmovisões (CE10UE4).

FIGURA 29 – A ESCOLA COMO INTEGRADORA DE COSMOVISÕES



FONTE: Caderno da Educação Nº 2 (MST, 1998, p.22)

A consolidação das categorias intermediárias evidencia os fundamentos da Pedagogia do MST, porque "O conhecimento como prática de leitura do mundo" vai além da transmissão de conteúdos desprovidos de contexto, transformando o conhecimento em ferramenta para análise e intervenção na realidade – um princípio que recusa o conteudismo (CE09UE6) e requer uma flexibilidade curricular diante das demandas reais (CE01UE4). A "Pedagogia do trabalho e da práxis no campo" pretende o desenvolvimento integral (CE01UE6) ao associar estudo, produção e luta social, convertendo a escola em um espaço de reflexão acerca das práticas do Movimento (CE09UE1). A ideia de "Escola como espaço de experiência viva" enfatiza a criatividade, o afeto e a interatividade entre escola e comunidade (CE09UE5), enquanto a "Formação ética, espiritual e plural" fortalece o comprometimento com a diversidade religiosa (CE10UE3) e a promoção de uma cidadania ativa (CE10UE1). Essas categorias, ao se integrarem nas duas categorias finais, evidenciam de que maneira as Escolas do MST articulam teoria e prática em um projeto pedagógico contra-hegemônico, no qual o ambiente educativo se configura como o lugar de desenvolvimento humano integral e de continuidade na reinvenção das pedagogias voltadas para a transformação social.

As duas categorias finais sistematizam a essência pedagógica das Escolas do MST. A primeira categoria, "A Escola do MST é o local de desenvolvimento integral das pessoas", estabelece uma conexão entre as dimensões cognitivas, políticas, comunitárias e produtivas da educação do MST. Segundo o MST, o conhecimento está profundamente associado à transformação social, o trabalho é um princípio educativo, e a experiência coletiva molda indivíduos capacitados para agir criticamente na realidade. A segunda categoria "A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento de pedagogias" ressalta a natureza dinâmica e orgânica da Pedagogia do Movimento: as ações educativas não se mostram como modelos imutáveis, mas sim como processos em constante reinvenção que emergem do diálogo entre a luta pela terra, os saberes populares e as necessidades sociais. As categorias finais anunciam que, para o MST, o pleno desenvolvimento humano acontece quando a sua escola integra o impulso das pedagogias que alimentam o seu projeto educativo.

A Escola do MST representa a base do projeto pedagógico do MST, superando concepções reducionistas sobre a educação. Na prática, isso se concretiza por meio da articulação entre o cultivo da horta escolar (Leite, 2017) e a análise acerca da soberania alimentar (MST, 2010), assim como nas assembleias (Souza, 2020) e nas aulas de matemática (Cunha, 2020) vinculadas à realidade. É uma construção coletiva, onde educadores e educandos tecem "atividades pedagógicas que levam em conta o conjunto das dimensões da formação humana" como "uma escola que humaniza quem dela faz parte" (MST, 1999, p. 11).

A ATD destacou a Escola do MST em duas dimensões: um local de desenvolvimento humano integral, no qual o conhecimento crítico, o trabalho e as experiências comunitárias se entrelaçam na formação política dos estudantes; e um lugar dinâmico do movimento das pedagogias, que se reconfiguram através do diálogo contínuo entre a luta social, o território e os saberes populares. As categorias finais – que constituem a síntese da análise documental – evidenciam sua essência contra-hegemônica: a escola, mais do que uma estrutura física, representa um processo dinâmico que realiza a transformação social por meio de práticas pedagógicas contextualizadas. No próximo capítulo, serão apresentados dois metatextos que explorarão essas dimensões, refletindo sobre a sua concretização na prática pedagógica da escola a partir da contribuição das pesquisas apresentadas no capítulo 2.

3.4 CARTOGRAFANDO⁶⁴ O LUGAR DA ESCOLA DO MST

Nessa sessão, apresentam-se reflexões sobre a Escola do MST com base nas duas categorias finais do processo de ATD, as quais foram organizadas em dois metatextos: 1) A Escola do MST é o local de desenvolvimento integral das pessoas⁶⁵; e 2) A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento de pedagogias. As reflexões se constroem por meio dos resultados da ATD, das referências dos Cadernos de Educação do MST e das contribuições das pesquisas analisadas no *Capítulo 2 – Como fazer a Escola (do MST) que queremos*.

3.4.1 A ESCOLA DO MST É O LOCAL DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS PESSOAS

A Escola do MST é o local do desenvolvimento integral (CE01UE6) onde a dimensão cognitiva se conecta a elementos afetivos, sociais, culturais, ambientais e políticos, fundamentados na realidade dos assentamentos e acampamentos (CE01UE1), reestruturando a função da educação formal e compreendendo a educação para além das instituições de ensino. O Caderno de Educação nº 1 (1992) é significativo nesse aspecto, pois convoca toda a comunidade – educadores, responsáveis e alunos – a uma prática e reflexão coletiva e emancipadora sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Em suas práticas pedagógicas, ela considera a omnilateralidade do ser humano e, inspirada nas tradições marxista e freireana, fortalece as matrizes formativas da luta social, da organização coletiva, do trabalho, da cultura e da história (Caldart, 2000), como dimensões indissociáveis da experiência humana e da experiência escolar. Para o MST, a aprendizagem vai além do acúmulo de

⁶⁴ O termo "cartografar" é aqui compreendido como o procedimento de mapeamento analítico conduzido pela Análise Textual Discursiva. Longe de uma descrição estática, a cartografia opera por meio do movimento dialético da ATD, que parte da desmontagem dos textos, passa pela captação de suas relações internas e culmina na síntese em categorias ou metacaracterizações.

⁶⁵ O título foi extraído a partir da CE01UE6, unidade referente ao caderno "Como fazer a escola que queremos", publicado em 1992. Nesse contexto, o termo "desenvolvimento integral das pessoas" faz alusão ao desenvolvimento omnilateral conforme o referencial marxista, com potencialização das habilidades e vinculação entre o trabalho e a educação. Esse conceito se diferencia do uso do termo em literaturas que se vinculam à educação nos moldes tradicionais de tempo estendido.

informações ou do domínio de habilidades, porque é o local do exercício da cidadania (CE10UE1), do fortalecimento da identidade camponesa e da produção de novos sentidos para viver em sociedade.

A centralidade do trabalho como princípio educativo aparece de forma recorrente na literatura, como nas pesquisas de Souza (2020) e Fedato (2022), sendo uma referência para compreender a escola e a Pedagogia do Movimento. O Boletim da Educação nº 4 (1994) e o Caderno de Educação nº 8 (1996) destacam a diferença entre uma pedagogia centrada na palavra e aquela fundamentada na práxis, uma vez que o MST defende a pedagogia da práxis, que compreende o trabalho como um instrumento de produção material e experiência formativa. Desse modo, a sua escola pretende transcender a dicotomia existente entre teoria e prática, ao fomentar experiências de aprendizagem baseadas na solução de problemas reais das suas comunidades.

Por isso, a pedagogia do trabalho, fundamentada nas contribuições de Makarenko (1978; 1987), Pistrak (1981) e Freire (1987; 1970; 1974; 1996), é mobilizada por meio das vivências nas escolas, nos assentamentos e nos projetos dedicados à agroecologia e à produção coletiva.

Na pesquisa de Souza (2020), evidencia-se que, segundo os professores (as) entrevistados (as), o trabalho como princípio educativo na E.I. Herdeiros do Saber⁶⁶,

“(...) se trata da principal característica da “Escola do Trabalho”, portanto, essa escola se caracteriza pelo processo de “[...] integrar o trabalho à educação para transformar a realidade, para formar nas relações sociais e no próprio ambiente educativo, que os processos de ensino e aprendizagem sejam vinculados às ações de trabalho” (Entrevistado(a) 4) (Souza, 2020, p. 99)

Ainda, sobre o papel da escola do trabalho, a partir das referências da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das escolas itinerantes do MST no Paraná, Fedato (2022) evidencia que, a

Escola como elo do trabalho, trabalho como princípio educativo, seria a base para toda a construção das práticas e fundamentação teórica da pedagogia dos pioneiros da revolução educacional soviética. Assim, compreender a escola e seu papel para os pedagogos russos era primordial frente a permanente luta de classes que compreenda que a vida da

⁶⁶ Escola Itinerante Herdeiros do Saber, localizada no Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu, no Paraná.

comuna, agora, pós-revolução, passa a ser espaço de expressão da classe operária. Esta, composta por camponeses, operários, soldados, produzirão em conjunto sua própria cultura no bojo da sua visão de mundo, por meio do trabalho coletivo, com o movimento cultural, popular em prol da educação pública. (Fedato, 2022, p. 106)

Nesse sentido, quando o MST afirma que "toda aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade" (MST, 1992, p. 2), entendendo por realidade "tudo aquilo que se faz, pensa, diz e sente na vida prática" (MST, 1992, p. 2), apresenta elementos que se vinculam também ao trabalho como princípio educativo, considerando a realidade das suas escolas, escolas do campo. Esse fundamento desafia a estrutura convencional do conhecimento escolar, porque propõe uma relação dialética entre os saberes populares gerados na luta pela terra e os conhecimentos científicos estabelecidos.

O pensamento de Freire inspira as práticas educativas das Escolas do MST, de modo que a discussão sobre diálogo, consciência crítica e educação como prática da liberdade fundamenta os documentos oficiais e experiências cotidianas das escolas nos assentamentos e acampamentos. A relação entre os saberes populares e o compromisso com a transformação da realidade são valores que estruturam a proposta pedagógica do MST e, em especial, os processos de alfabetização crítica, onde destaca-se a presença da metodologia freireana (Tieopolo, 2019) na construção de círculos de cultura, na valorização do contexto de vida dos estudantes e na compreensão da educação como processo permanente de emancipação humana (CE02UE4).

Ao apresentar a dialogicidade como a essência da educação como prática da liberdade, Freire (1987) evidencia que “não há diálogo, porém, se não há amor ao mundo e aos homens”, assim, a dimensão afetiva e relacional (Löbler, 2022) destaca-se como um diferencial do projeto da escola do MST, porque o acolhimento, a escuta atenta, o cuidado e a valorização das emoções (CE02UE3) são essenciais para a efetivação do desenvolvimento integral, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e de lutas contínuas.

A construção da escola como um ambiente para o diálogo é materializada por práticas pedagógicas como a experiência das arpillerias (Löbler, 2022), na qual o ato de bordar coletivamente criou um espaço de fala e escuta sensível, em que as angústias e os sonhos em relação ao futuro puderam ser compartilhados, em um

processo dialógico. A escola assim, assume um papel importante do projeto educativo do MST

(...), porém, ela não é fechada em si. Ela é coletiva, ela é conquistada, precisa romper cercas e muros, a sala de aula é construída nas fileiras das marchas, nos barracos de lona preta dos acampamentos, às sombras de árvores, no roçado. (Löbler, 2022, p. 114)

Nesse sentido, o cultivo da sensibilidade humana (CE09UE4) é vital, são exemplos dessa dimensão as vivências em cirandas infantis, as atividades lúdicas, os projetos de arte-educação e o estímulo à participação dos estudantes nas decisões escolares, ações que favorecem o bem-estar emocional, a empatia, a solidariedade e a confiança coletiva.

A gestão democrática, o planejamento coletivo e a participação efetiva dos estudantes, familiares e educadores, com o intuito de superar o autoritarismo e a burocratização, também se destacam como direcionadores. Gonçalves (2020) evidencia que a gestão democrática reforça o sentimento de pertencimento, a corresponsabilidade e a auto-organização, entretanto, as Escolas do MST enfrentam desafios na consolidação desse modelo democrático (Santos, 2017), o que revela a diferença entre o projeto idealizado e a sua concretude. Em sua primordialidade, a gestão democrática estabelece condições para que a escola se constitua como um ambiente de emancipação, a partir do vínculo entre a escola e a comunidade.

A Escola do MST também valoriza a comunidade através de práticas pedagógicas que celebram as festividades populares e os aspectos místicos presentes na arte, na música, no teatro e na literatura, além de métodos de ensino que dialogam com as tradições, modos de vida e aspirações das comunidades (Stival, 2020), promovendo a autoafirmação e o reconhecimento das identidades coletivas.

A atenção à diversidade religiosa (CE10UE3), de gênero e de idade se destaca nos documentos e nas pesquisas que discutem iniciativas direcionadas ao respeito pela pluralidade religiosa, trabalhando diferentes formas de perceber o mundo (CE10UE4), à promoção da igualdade de gênero e à valorização da juventude e da infância nos processos de tomada de decisão e nas estruturas organizacionais. Silva (2019), por exemplo, ao investigar temas relacionados ao gênero e sexualidade, identificou progressos e obstáculos, evidenciando que o

enfrentamento das discriminações e a promoção dos direitos integram a rotina escolar e que, apesar da compreensão binária e patriarcal, existe uma abertura para as questões vinculadas à diversidade sexual e, no *locus* investigado,

é perceptível entre os/as estudantes o respeito à diversidade sexual no dia a dia da escola, motivo este que colabora para os/as estudantes LGBTs⁶⁷ sentirem-se mais confortáveis na relação entre eles/as. (Silva, 2019, p. 170)

Diante disso, para o desenvolvimento integral das pessoas, o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma riqueza é uma ferramenta de enfrentamento às desigualdades e às violências estruturais.

A Escola do MST também realiza práticas educativas ambientais e agroecológicas, com a sustentabilidade, a convivência com os biomas locais e a valorização da biodiversidade como partes integrantes da formação plena de seus estudantes. Essas práticas evidenciam a agroecologia (Vieira, 2018) como fundamento pedagógico e incentivam a produção de alimentos saudáveis, a formação de uma consciência crítica acerca da interação entre a sociedade e a natureza. Segundo Vieira (2018),

a inserção da agroecologia na discussão e nas práticas educativas das escolas vinculadas ao MST, precisa ser tratada como parte da crítica radical e da luta contra a lógica destrutiva do capital em todas as esferas da vida humana e no bojo da construção histórica de uma nova ordem social, que possibilite a emancipação humana e a restauração da falha metabólica na relação entre ser humano e natureza (Vieira, 2018, p. 242)

Dessa forma, a formação integral dos estudantes fomentada pela escola abrange o empenho na conservação ambiental, na soberania alimentar e na edificação de territórios sustentáveis e solidários.

Na mesma senda, os seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), conforme apresentado por Durval (2020) e Medeiros (2015), materializam a proposta de desenvolvimento integral ao estabelecer objetivos como a análise crítica do contexto local e global e a construção coletiva do conhecimento. Os projetos, modificados e aprimorados de forma colaborativa, têm como objetivo superar o conteudismo

⁶⁷ A sigla LGBT refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Reconhece-se que a sigla está em constante expansão para representar a diversidade de identidades e orientações, encontrando-se também as variações LGBTQIAP+ (que inclui Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e o "+" para outras comunidades), LGBTQIA+, ou simplesmente LGBTQ+.

(CE09UE6), a segmentação do currículo e a falta de contextualização, unindo saberes acadêmicos, populares e políticos.

A avaliação é entendida como um processo dialógico, formativo e emancipador, distanciando-se dos exames meritocráticos e excludentes, que são frequentemente encontrados no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a prioridade é o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada estudante, com comunicação entre educadores e famílias, e valorização da trajetória coletiva, com estratégias avaliativas que fomentam o pensamento crítico (Ferronato, 2021), a argumentação ética (CE10UE2) e o compromisso com a realidade, colocando o processo avaliativo a favor da aprendizagem autêntica e do desenvolvimento integral.

Assim, as escolas materializam as contradições entre a forma escolar convencional e o projeto político-pedagógico do Movimento, pois, como revelam os Cadernos de Educação do MST, elas representam "espaços de tensões entre a forma escolar e a transformação social" (MST, 2014, p. 143), onde se confrontam diferentes concepções de educação e de sociedade.

As contradições se manifestam nas pressões externas e internas que buscam a preservação do modelo escolar tradicional, baseado nos valores de uma sociedade capitalista e sustentado pela estrutura estatal, assim como pelo que se identifica como "um imaginário de escola muito relacionado à escola tradicional" (MST, 2008, p. 148) entre muitas famílias Sem Terra. Nesse sentido, o MST busca estabelecer um trabalho de formação pedagógica e política, mas, em alguns casos, suas iniciativas não são aceitas pelo Estado e pela própria comunidade educacional.

O contexto atual apresenta os desafios da "espacialidade" nas escolas do MST, porque diante de "uma crise generalizada do sentido da escola que tem como origem principal a desestruturação social promovida pelo capitalismo" (MST, 2014, p. 147), as Escolas do MST enfrentam o desafio de garantir o direito básico à educação formal e simultaneamente "colocá-la em movimento, em estado de transformação" (MST, 2008, p. 153). Nessa contradição, a materialidade dessas escolas configura o que pode ser compreendido, a partir de Santos (1996), como "espaços em transição", onde velhas e novas formas de organização social coexistem.

Diante dos desafios, a potência emancipadora da Escola do MST reside em sua capacidade de utilizar essas contradições como motor de mudança pedagógica

e social, porque "a escola somente será parte importante do nosso projeto de educação se for transformada" (MST, 2008, p. 153), o que exige superar a "divisão de tarefas de educação [...] burguesa" (MST, 2008, p. 154) em favor de uma concepção de educação integral na qual todos os espaços do assentamento se tornem educativos, mas sem perder de vista a centralidade do espaço escolar formal como direito inalienável e aliado no processo de educação integral das pessoas.

A tensão entre a proposta educacional do MST e o Estado se manifesta nas controvérsias relacionadas ao currículo, à avaliação e ao financiamento da Educação do Campo. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico do MST não se adequa ao modelo fragmentado, conteudista e focado na reprodução da ordem social, porque direciona a elaboração de um currículo dinâmico e ligado à transformação social, mas esse propósito gera conflitos com as políticas estatais e, até mesmo, com a equipe pedagógica interna (Fabris, 2017) que, por vezes, não se identifica com o projeto político-pedagógico do MST.

Os ciclos de formação humana e os Complexos de Estudo são exemplos da dinamicidade do currículo das Escolas do MST, que, inspiradas por experiências da pedagogia socialista, proporcionam uma estrutura educacional que considera os tempos de aprendizado, as variações de idade, a vida no campo e as demandas da comunidade. Esses dispositivos pedagógicos favorecem a autonomia, a cooperação (Rodrigues, 2020), a criatividade (CE02UE1) e o senso de responsabilidade (Savi, 2016), capacitando os alunos a se tornarem indivíduos ativos em suas comunidades e na vida em sociedade de forma mais abrangente.

Uma análise do conjunto das práticas do MST revela que o desenvolvimento integral das pessoas é um processo cotidiano, construído com reflexão, trabalho e engajamento coletivo. Para o MST, a escola é o local que vincula a tradição e a mudança, o local e o universal, o saber popular e o conhecimento científico.

Nesse sentido, o legado educacional do MST serve de inspiração para experiências em diferentes regiões e contextos, pois a sua proposta de desenvolvimento integral transcende os limites do MST e impacta os fóruns nacionais da educação, dos direitos humanos, da justiça social e das políticas voltadas para o campo.

Diante das dificuldades, a Escola do MST permanece como um modelo em favor da educação popular, contribuindo para a edificação de uma sociedade mais justa, na busca do desenvolvimento integral das pessoas. Ela é o local de produção

do conhecimento, de promoção da cultura, da cidadania, da ética e da transformação social, onde, no movimento das suas pedagogias, se reinventa, posicionando-se como um exemplo para a Educação do Campo e da cidade.

3.4.2 A ESCOLA DO MST É AQUELA QUE SE FAZ LUGAR DO MOVIMENTO DE PEDAGOGIAS

A Escola do MST é o lugar do movimento de pedagogias (CE09UE3), essa característica a diferencia, pois ela se constrói como espaço de experimentação pedagógica, onde as práticas educativas são permanentemente tensionadas, revisitadas e ressignificadas de acordo com as demandas de suas comunidades. A Pedagogia do Movimento emerge desse processo coletivo e dialógico, no qual a escola é vista como um lugar.

No Caderno de Educação nº 9 (1999), quando se afirma que “a Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias” (MST, 1999, p. 11), o documento faz referência à pedagogia da luta social, à pedagogia da organização coletiva, à pedagogia da terra, à pedagogia do trabalho e da produção, à pedagogia da cultura, à pedagogia da escolha, à pedagogia da história e à pedagogia da alternância. Posteriormente, Caldart (2000) sistematizou estas pedagogias na Pedagogia do MST/Movimento, sintetizando-a em cinco pedagogias ou matrizes pedagógicas: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia da cultura e a pedagogia da história. Mantendo as mesmas diretrizes e fundamentos, a reelaboração consolidou a pedagogia dos Sem Terra (CE09UE2).

Desse modo, a escola é composta por referências que dialogam entre si, o que permite a sua dialética que, no movimento de pedagogias, se manifesta na escolha de temas geradores, na ênfase em projetos interdisciplinares, na valorização da pesquisa como método de aprendizagem (CE02UE1) e na centralidade do trabalho coletivo como princípio educativo, construindo um espaço que rompe com o conteudismo (CE09UE6) e com a fragmentação, por meio da participação ativa dos estudantes, familiares e educadores (Siqueira, 2018), edificando a escola como lugar de produção coletiva do conhecimento que desafia as hierarquias tradicionais do ensino por meio da democratização das relações pedagógicas.

O trabalho de autores como Makarenko, Pistrak e Krupskaya, que integram a contribuição dos modelos educacionais socialistas à pedagogia do MST, se reflete nas experiências das escolas itinerantes e dos assentamentos (Boemer, 2018), onde o trabalho e a auto-organização se manifestam, promovendo uma educação originada à formação omnilateral dos indivíduos. Em consonância, a valorização do saber popular, das culturas locais, das práticas agroecológicas (Castro, 2022) e das experiências de resistência e lutas sociais compõe o movimento dessas pedagogias, construindo uma proposta de reconfiguração das relações entre escola e sociedade e promovendo a articulação de saberes científicos, técnicos e populares na constituição de territórios sustentáveis, independentes e solidários.

Por apresentar um modelo escolar com princípios pedagógicos e filosóficos próprios, a escola é um lugar de disputa de sentidos, de negociação de identidades e de invenção de novos caminhos (Oliveira, 2020), onde as tensões e dificuldades enfrentadas, como a influência das políticas públicas centralizadas, as resistências internas à transformação educacional, a carência de recursos e a pressão por resultados homogêneos, são desafios no movimento das pedagogias, mas não imobilizam a sua efetivação. Assim, mesmo nas lutas cotidianas e no enfrentamento das adversidades, ela se transforma (Casallas, 2020), consolidando sua identidade e seu comprometimento com a formação humana integral.

A Escola do MST é um campo de tensões dialéticas, onde se confrontam a necessidade de institucionalização e o projeto radical de transformação social, pois "o projeto da escola está em disputa" (MST, 2008, p. 154), e existe uma contradição fundamental entre a forma escolar tradicional e os princípios da Pedagogia do Movimento, porque se "a escola é uma instituição com uma construção social e histórica" (MST, 2008, p. 153), ela tende a reproduzir a ordem hegemônica quando não há "um forte movimento/intencionalidade na outra direção" (MST, 2008, p. 153).

Nesse sentido, o desafio político-pedagógico do MST é transformar a escola sem ser por ela "domesticado". Segundo o Movimento, "a escola somente será parte importante do nosso projeto de educação se for transformada" (MST, 2008, p. 153), se ela for ocupada. Esse processo não significa fechá-la em si mesma, mas abri-la como espaço onde "os seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade)" (MST, 2008, p. 153) possam reconstruir coletivamente seu projeto educativo.

Para consolidar os seus objetivos políticos-pedagógicos, o MST precisa manter viva essa contradição entre institucionalização e utopia pedagógica, porque é essa tensão que configura a sua prática educativa e consolida a sua escola como "um lugar de educação, formação humana, e onde a própria dimensão do conhecimento se vincula ao desenvolvimento do ser humano, como totalidade" (MST, 2008, p. 151). Nesse sentido, a crise que atravessa essas escolas é a expressão da crise mais ampla da educação na sociedade capitalista e, simultaneamente, cria espaço para sua reinvenção.

As escolas itinerantes do MST, por exemplo, representam a capacidade de mobilização e de reinvenção pedagógica do Movimento porque emergem em contextos de mobilidade territorial, lutas por terra e enfrentamento à repressão estatal (Boemer, 2018) e conduzem uma pedagogia marcada pela flexibilidade, pela auto-organização e pelo diálogo constante com a realidade dos acampamentos. A experiência itinerante produz novos modelos curriculares, a valorização dos complexos de estudo, a integração entre trabalho e ensino e a construção de uma nova escola. E, mesmo ameaçada pelos desafios na regularização e na continuidade dos projetos, segue sendo um exemplo da reinvenção e resistência pedagógica do Movimento.

Os complexos de estudo, os projetos interdisciplinares e os temas geradores consideram os problemas reais das comunidades por meio da investigação, do debate crítico e da busca coletiva de soluções. Eles constroem o conhecimento (Rodrigues, 2020), vinculado ao território, à produção, à cultura e à luta social. Por meio dessas práticas, o movimento de pedagogias se materializa e desafia a lógica transmissiva e fragmentada da escola convencional.

A articulação entre educação formal e não formal é a essência da Pedagogia do MST (CE09UE5), que intenciona uma educação que extrapole os muros da escola, integrando as vivências da luta pela terra, da organização coletiva, do trabalho produtivo e da cultura de resistência ao seu projeto educativo. Através dos seus princípios, o MST objetiva a superação da dicotomia entre a escola e a vida, tornando a educação um processo permanente, coletivo e situado, que acompanha o sujeito em todas as dimensões da sua existência.

Diante dessas questões, há uma disputa pela escola entre o MST e o Estado, uma vez que o movimento busca construir a sua própria escola, com acesso às políticas públicas, recursos e direitos, enfrentando as lógicas burocráticas,

centradas em conteúdo e padronizadoras que definem as propostas governamentais. Dessa maneira, o Movimento realiza negociações, ocupa espaços e estabelece tensões dentro das instituições (Amboni, 2014), esforçando-se para preservar sua autonomia tanto na organização quanto na pedagogia (Knopf, 2013). Ele atua como um interlocutor crítico do Estado, competindo na definição de significados e práticas educativas, fundamentado em seu próprio projeto educacional.

A participação dos estudantes é uma das características do movimento de pedagogias, onde assembleias, grêmios estudantis, núcleos de base, ciclos de debates e envolvimento em coletivos de estudo são incentivados. Estudos realizados por Boemer (2018), Gonçalves (2020) e Mariano e Gehrke (2021) demonstram que, ao incluir crianças, jovens, famílias e na elaboração de projetos, na mediação de conflitos e na avaliação contínua das práticas, a escola promove a formação de indivíduos críticos e dedicados ao bem coletivo. Esse protagonismo consolida a democracia interna, legitima o projeto pedagógico e capacita os educandos para a participação ativa em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Nas suas potencialidades, o movimento de pedagogias da Escola do MST enfrenta desafios, mas se reinventa e resiste como lugar vivo. Assim, o movimento de pedagogias das Escolas do MST influencia políticas públicas, currículos universitários e debates nacionais sobre o direito à educação, a transformação social e a construção de alternativas ao modelo hegemônico de escola, oferecendo ao Brasil e ao mundo uma pedagogia comprometida com a dignidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Seu exemplo influencia a sociedade a compreender a escola como lugar - de vida, de luta e de esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar o lugar da escola para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Cadernos de Educação (1992-2017). A problemática desta pesquisa está relacionada à centralidade da escola no projeto político-pedagógico do MST, porque, embora o Movimento valorize o espaço escolar, ele também propõe uma formação omnilateral, que ultrapassa os limites da escola tradicional, e rejeita a forma escolar capitalista, vista como incompatível com seus princípios.

Nesse sentido, entendeu-se que essa investigação poderia contribuir para as reflexões sobre as dimensões educativas humanas, dentro e fora das Escolas do MST. Para o seu desenvolvimento, definiu-se como *corpus* da análise os Cadernos de Educação do MST por sua influência na formação dos educadores, nos currículos das escolas e na concepção de escola para as comunidades Sem Terra. A pesquisa adotou o método dialético, combinado à investigação documental e estudo bibliográfico e, para análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD).

No primeiro capítulo do estudo, investiga-se a formação histórica da desigualdade fundiária no Brasil e observa-se a origem dos ciclos de desapropriação, do êxodo rural e da segregação socioespacial que fomentaram a ascensão do MST e do seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, destacou-se a luta pela Escola do MST enquanto um processo orgânico, impulsionado pela necessidade das famílias Sem Terra e pela negligência do Estado, onde as práticas improvisadas de alfabetização nos acampamentos, influenciadas por Paulo Freire, construíram a gênese da "Pedagogia do Movimento" com princípios filosóficos e pedagógicos próprios, concebendo a educação como instrumento de transformação social.

O segundo capítulo vincula-se ao objetivo específico de compreender os princípios pedagógicos e filosóficos que orientam o projeto educativo das Escolas do MST porque, ao revisar a literatura sobre elas, apresenta as suas experiências pedagógicas e metas políticas como: a construção de uma escola que se relate com a luta pela terra, fundamentada na Pedagogia do Movimento e orientada por valores como coletividade, formação integral do ser humano e transformação social. Além disso, a análise dos cadernos e de outros documentos do MST complementou

a efetivação deste propósito. Os resultados encontrados evidenciam como as Escolas do MST desafiam a educação convencional ao integrar trabalho, cultura e temas sociais no currículo, utilizando métodos como os Ciclos de Formação Humana e os Complexos de Estudo, enquanto enfrentam as tensões estruturais, como a falta de recursos, a resistência de educadores que não se identificam com o projeto político do MST e a pressão estatal por meio de políticas públicas que favorecem a urbanização.

No terceiro capítulo, realiza-se uma Análise Textual Discursiva (ATD) a fim de identificar o conceito de escola nos Cadernos de Educação do MST, respondendo a um dos objetivos específicos da pesquisa. Assim, por meio da unitarização, revelaram-se 19 unidades empíricas sobre as Escolas do MST. Quatro unidades destacaram-se por referir-se à escola como: local de desenvolvimento integral das pessoas; espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem; ambiente seguro, receptivo e acolhedor; e lugar do movimento das pedagogias. A análise do *corpus*, a consolidação das categorias intermediárias e finais, revelaram como essas escolas articulam teoria e prática em um projeto pedagógico contra-hegemônico. Nesse projeto, o ambiente educativo se configura como o lugar de desenvolvimento humano integral e de movimento das pedagogias voltadas para a transformação social.

O quarto capítulo relaciona-se ao objetivo específico de sistematizar a concepção de escola produzida pelo MST a partir dos Cadernos de Educação (1992-2017), seus fundamentos teóricos e a sua relação com o projeto político-pedagógico do Movimento, pois apresentam-se as reflexões sobre a Escola do MST com base nas duas categorias finais do processo de ATD. ATD evidenciou a Escola do MST em duas dimensões: como um local de desenvolvimento humano integral, no qual o conhecimento crítico, o trabalho e as experiências comunitárias se entrelaçam na formação política dos estudantes; e um lugar dinâmico do movimento das pedagogias, que se reconfiguram através do diálogo contínuo entre a luta social, o território e os saberes populares.

A investigação evidenciou que a Escola do MST enfrenta uma contradição estrutural porque, para o Movimento, a instituição escolar é um lugar de formação crítica, mas na sociedade capitalista, ela tem se aproximado do não-lugar, um espaço intercambiável, caracterizado pela transitoriedade, anonimato e pela lógica produtiva. Essa dualidade reflete duas concepções político-ideológicas, que

possuem projetos educacionais distintos e disputam um lugar na sociedade brasileira.

Na sociedade capitalista, a escola adquiriu características dos não-lugares, onde alunos são cifras em tabelas de resultados e professores são acionadores de plataformas digitais. O saber tem sido esvaziado da sua criticidade, convertido em produto para consumo acelerado, em contrapartida ao adoecimento dos trabalhadores da educação, o que evidencia a brutalidade desse modelo.

O projeto político-pedagógico da escola capitalista contemporânea compele a instituição escolar para o não-lugar, entretanto, as práticas de resistência e projetos pedagógicos contra-hegemônicos, a exemplo do próprio MST, emergem das ambivalências presentes no interior da instituição, onde discentes, profissionais da educação e movimentos sociais reconfiguram as fronteiras impostas pela racionalidade dominante. Essas tensões posicionam a escola no entre-lugar (Santiago, 2000), não como resposta à ambiguidade do lugar e do não-lugar, mas porque, a partir das reivindicações, a escola torna-se um espaço de disputa e possibilidade de reinvenção, onde o modelo escolar hegemônico é permanentemente interpelado por práticas alternativas e movimentos de resistência.

O MST, por sua vez, ao declarar que a escola é um espaço de transformação social, onde a aprendizagem precisa considerar a realidade e ao se empenhar na construção de sua escola a partir da relação direta entre o saber científico e as lutas sociais, reitera que ocupar a escola é colocá-la em constante movimento. No seu projeto político-pedagógico, a escola não é um depósito de conhecimentos, mas um espaço onde os conflitos sociais se tornam fundamentais para a formação do currículo, desafiando a lógica do não-lugar por meio de práticas educativas que incentivam o trabalho coletivo, a avaliação constante e uma gestão democrática.

Assim, a pesquisa constatou que o projeto educativo do MST se desenvolve em permanente tensão com normatizações estatais e com os limites impostos pelo modelo escolar dominante, onde cada avanço apresenta novos desafios como a escassez de recursos, a resistência de educadores não alinhados ao projeto, pressão por resultados padronizados e a influência crescente da plataformaização e do produtivismo no campo educacional.

As Escolas do MST são cenários de tensão e possibilidades, nos quais a convivência entre o modelo tradicional e o projeto político-pedagógico do Movimento revela conflitos que, por um lado, potencializam a produção de práticas educativas inovadoras, mas também configuram barreiras que impedem a concretização dos ideais da sua própria educação.

A tensão entre o lugar, o não-lugar e o entre-lugar revela que a crise da escola é uma questão civilizatória e, enquanto o capitalismo reduz a educação ao mecanismo de reprodução do próprio sistema, o MST concebe-a como espaço de humanização crítica, com o propósito de romper com a lógica de subserviência ao capital.

Nesse cenário, a Escola do MST reafirma o direito das comunidades do campo a ocupar e transformar a escola em espaço de sentido, pertencimento e esperança. O enfrentamento da desumanização promovida pelo capitalismo é operado por meio de práticas educativas que promovem dignidade, solidariedade e autonomia.

Apesar desses avanços e contribuições, cabe registrar uma crítica ao MST: os Cadernos de Educação do MST – principal referência documental desta pesquisa – consistem, em sua maioria, em materiais publicados nas décadas de 1990 e 2000, carecendo de atualizações recentes, porque, embora fundamentais na pedagogia do Movimento, esses documentos não contemplam os desafios emergentes da contemporaneidade, como as implicações da plataformação do ensino, novas modalidades de precarização do trabalho docente, discussões sobre diversidade sexual, gênero, raça e classe, enfrentamento das fake news, educação midiática, crise climática e os impactos das reformas educacionais recentes. Essa defasagem pode limitar a apropriação crítica dos materiais pelos educadores do Movimento, sobretudo diante das demandas de formação continuada, atualização curricular e diálogo com outros campos do conhecimento e com as juventudes do campo.

Esta pesquisa revela que a escola para o MST é um lugar de movimento em constante reinvenção, onde a disputa pelo espaço institucional é, em última instância, a disputa pelo sentido da educação e pelo projeto de sociedade almejado. O MST concebe a escola como lugar de luta, esperança e transformação, capaz de resistir à lógica do não-lugar, transitar criativamente pelo entre-lugar e reinventar-se enquanto território de humanidade, justiça e democracia.

A escola⁶⁸ tem um lugar nos Cadernos de Educação do MST, no qual representa a base do projeto político-pedagógico do Movimento e tenciona a superação das concepções reducionistas sobre a educação a partir da sua própria Pedagogia. Contudo, essa escola enfrenta barreiras na sua efetivação, nos espaços do Movimento e também na conjuntura brasileira, onde as disputas são demarcadas por questões ideológicas, políticas e materiais. O MST está em constante disputa pela efetivação da sua escola e, nessa conjuntura, a luta pela escola é a disputa pelo próprio sentido da educação em nossa sociedade.

Esta pesquisa visou oferecer avanços no campo acadêmico, pois preenche uma lacuna ao realizar uma análise do lugar da escola a partir dos Cadernos de Educação do MST e articular teoricamente os conceitos de lugar, não-lugar e entre-lugar, representando uma contribuição significativa para pensar a crise da escola capitalista e as experiências educativas contra-hegemônicas. Os seus resultados fornecem subsídios para o debate sobre o sentido da educação na sociedade brasileira.

Em relação às indicações para pesquisas futuras, este estudo evidencia a necessidade de investigação sobre como as Escolas do MST, estão enfrentando os desafios contemporâneos não contemplados nos Cadernos analisados, particularmente as tensões geradas pela plataformaização da educação, o avanço do produtivismo acadêmico e os impactos das recentes reformas educacionais, além do avanço do agronegócio e a emergência climática.

⁶⁸ Em conformidade com o contexto da pedagogia do MST, o termo "escola" aqui empregado refere-se especificamente às Escolas do Campo. Trata-se de um projeto educacional que emerge de forma orgânica da comunidade, forjado por e para seus membros, cuja essência e finalidade estão vinculadas à luta pela terra e à construção de uma sociedade pautada na transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, B. M. **Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST e organização social: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (CE).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2018.
- ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.
- AMBONI, V. **A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método.** Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.
- ARAÚJO, M. A. C. de. **Educação ambiental nos colégios dos assentamentos organizados no MST: tendências conservadora e crítica.** Tese (Doutorado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2019.
- ARROYO, M. G. et al. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSUNÇÃO, A. A.; BARBOSA, R. E. C. **Invisibilidade social do adoecimento de professores da educação básica no Brasil.** Rev Bras Saude Ocup. Dossiê Epidemiologia, Saúde e Trabalho: 2024.
- AUGÉ, M. **Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Papirus Editora, 6 ed. 2007.
- BAHNIUK, M. L. S. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola itinerante do MST: tempos de plantio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2008.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos.** e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.
- BASTOS, E. R. **As Ligas Camponesas.** 1 ed. Editora Vozes, 1984.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, 14 nov. 2012.
- BOEMER, J. **Contribuições da Escola Itinerante Caminhos do Saber para a auto-organização das crianças: fundamentos da pedagogia soviética.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- BOFF, L. **Igreja: carisma e poder.** Petrópolis: Vozes, 1980.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**. Relatório de Análise do Mercado de Terras 2023. Brasília, DF: INCRA, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/relatorio-de-analise-de-mercados-de-terrás>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**. Assentamentos. Brasília, DF: INCRA. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CEB/CNE nº 3/2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DATASUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <http://datasus1.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CEB/CNE nº 36/2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

CAMINI, R. **A pedagogia do movimento: a escola itinerante do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica**. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), Porto Alegre, março de 2021. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-219, dez. 2001.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569-575.

CALDART, R. S. *et al.* Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: **Expressão Popular**, 2012.

CAMPOS, M. M. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de mai. 2025.

CARLOS, A. F. A. **A produção do espaço urbano**. 2. ed. São Paulo: **Contexto**, 2011.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASALLAS, Y. M. S. **Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2020.

CASALDÁLIGA, D. P. **Caminho que a gente é**. MST, 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>. Acesso em: 12 de dez. de 2024.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome**. O dilema brasileiro: pão ou aço. 10.^a edição. Revista Antares. Rio de Janeiro, 1984.

CASTRO, R. A. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do sudoeste baiano**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 04 de fev. de 2025.

CLAVAL, P. **Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

CRUZ, J. P. da. **O MST e a educação do campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas da Escola Estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso, 2015.

CUNHA, M. F. **Estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e motivação: um estudo com escolares da zona rural (MST) e seus professores**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, 2020.

DANTAS, M. D. (org.). **Revoltas, Motins, Revoluções: homens livres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

DATALUTA Brasil. **Relatório Dataluta Brasil**. Coordenação Sobreiro Filho, J. Girardi, E. Presidente Prudente: NERA, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1KBdl2bgwMHwenGWI8ZWDW93foDbTVT9A>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

DE FREITAS, B. F. et al. **O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica**. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 5, n. 3, p. 652-664, 2023.

DURVAL, B. A. L. **Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta**. Um estudo de caso das escolas de assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de São Paulo, 2020.

FRANCA, D. M. de. **VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST/ES**. Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal do Espírito Santo**, 2013.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABRIS, F. **A função social da escola do campo e os princípios filosóficos do MST: o caso da EBM José Maria**. Dissertação (Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FEDATO, R. B. **Influência da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná.** Tese (Doutorado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2022.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, B. M. **Via Campesina.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERRONATO, R. F. **Experimento didático-formativo: a formação do conceito científico da carta do leitor na escola do campo do MST.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, 2021.

FILHO, L. M. de F.; BERTUCCI, L. M. **Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, C. de. O. **As contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enquanto proposta formativa em escolas de assentamento e acampamentos no município de Escada – Pernambuco.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit habitacional no Brasil 2022.** Belo Horizonte: FJP, 2022. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/deficit-habitacional-no-brasil/>. Acesso em: 31 mai. 2025.

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. **A experiência de gestão democrática na escola itinerante: contribuições para educação.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2020.

GOHN, M. da G. M. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas.** Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 7, n.2, p. 253-274, jul./dez. 2005. Disponível <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/416/422>. Acesso em: 04 de fev. de 2025.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. **Origens agrárias do Estado brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2102020>. Acesso em: 1 jun. de 2025.

KNOPF, J. de F. et al. **A relação entre o MST–PR e o governo Roberto Requião: análise da política da escola itinerante (2003-2010).** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

KRUPSKAYA, N. **La Educación Laboral y la Enseñanza.** Progresso, Moscou, 1986.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, V. de J. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

LEITE, V. de J. **Escola itinerante do MST Paraná: uma análise sobre a relação trabalho e educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.254-277, jul./dez.2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LINHARES, M. Y. **História agrária do Brasil: contradições e conflitos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

VIANA JÚNIOR, M. M. Irrigando a Ditadura: facetas da modernização agrícola no Brasil (1964-1975). **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 30, p. e0209, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338167102018/html/>. Acesso em: 29 de mai. de 2025.

LÖBLER, L. **Arpillerando com jovens do ensino médio de uma escola do campo– bordados coletivos da luta pela terra.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2022.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAKARENKO, A. **Sobre a educação.** São Paulo: Alfa-Omega, 1987.

MARIANO, A. S. **História da educação no MST (1979-2022): da ocupação da terra à ocupação da escola.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023

MARIANO, A. S.; GEHRKE, M. **Ciclos, tempos e espaços educativos na proposta pedagógica das escolas itinerantes do MST.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 98-113, jan./abr. 2021.

MARCONDES, V. L. **A transição da escola pública do campo: a experiência da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

MARTÍ, J. **Ideias e pensamentos.** Havana: Editorial de Ciências Sociais, 1961.

MARTINS, J. S. de. **Expropriação e violência: a questão política no campo.** São Paulo: Hucitec, 1981.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, L. B. **A educação do campo e a formação em uma escola de assentamento.** Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.

MESZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIWA, M.; MOURA, A. L.; VENTURA, C. **Direitos humanos e direito à saúde de moradores de assentamentos rurais do MST.** Interações, Campo Grande, MS, v. 24, n. 2, p. 495–507, abr./jun. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v24i2.3719>. Acesso em: 14 de set. de 2024

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R. **Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v.8, n.19, p. 595-609, dez. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MST. Boletim da Educação Nº 04 – Escola, Trabalho e Cooperação. Caderno de estudo. 1994.

MST. Cadernos da Escola Itinerante Nº 01 - Escola Itinerante do MST: História, Projetos e Experiências. Caderno de estudo. 2008.

MST. Cadernos da Escola Itinerante Nº 04 - A Escola Itinerante nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí. 2010.

MST. Caderno de Formação Nº 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos. 1999.

MST. Cadernos do Iterra Nº 08 - Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST. 2003.

MST. Caderno da Educação Nº 01 – Como fazer a escola que queremos. 1992.

MST. Caderno da Educação Nº 02 – Alfabetização. 1993.

MST. Caderno da Educação Nº 03 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar. 1994.

MST. Caderno da Educação Nº 04 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem. 1994.

MST. Caderno da Educação Nº 05 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática. 1995.

MST. Caderno da Educação Nº 06 – Como fazer a escola que queremos: O planejamento. 1995.

MST. Caderno da Educação Nº 07 – Jogos e brincadeiras infantis. 1996.

MST. Caderno da Educação Nº 08 – Princípios da Educação no MST. 1996.

MST. **Caderno da Educação Nº 09 – Como fazemos a escola de educação fundamental.** 1999.

MST. **Caderno da Educação Nº 10 – Ocupando a Bíblia.** 2000.

MST. **Caderno da Educação Nº 11 – Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender.** 2003.

MST. **Caderno da Educação Nº 12 – Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender.** 2004.

MST. **Caderno da Educação Nº 13 – Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001).** 2005.

MST. **Caderno da Educação Nº 14 – Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015.** 2017.

MST. **Educação MST.** Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 14 set. 2024.

MST. **Quem somos – Setores.** Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/#setores>. Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, B. de. **Ora Bolas o que é uma escola?** Editora Matrescência, 2022.

OLIVEIRA, D. C. de. **Práticas de leitura nas escolas itinerantes do Paraná.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. **Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo Escola Nova Sociedade – território de (re)existência.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, 2020.

PAULA, A. P. de.; BUFRÉM, L. S. **Produção científica no contexto educacional dos povos do campo.** Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 44, p. 398-422, jan./mar. 2021.

PISTRAK, M. **A escola-comuna.** São Paulo: Alfa-Omega, 1981.

PRONKO, M.; FONTES, V. **Hegemonia.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** Série Temas, v. 29, Geografia e política. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. **Estado e educação: questões às políticas de educação do campo.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, LUME-UFRGS, 2007.

RODRIGUES, E. K. **Ciclos de formação humana com complexos de estudo: implementação na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

ROSSETTO, E. R. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SANTANA, R. S. **Os princípios educacionais do MST na educação do campo: uma análise do projeto político pedagógico da escola de um assentamento rural em Vitória da Conquista.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar do discurso latino-americano.** Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, E. H. dos. **Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SANTOS, F. J. S. dos. **Nem "tabaréu/oa", nem "doutor/a": o/a aluno/a da roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/fabio_josue_souza_dos%20santos.pdf. Acesso em: 13 de Dez. 2024.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, P. J. dos. **Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

SAPELLI, M. L. S. **Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

SAVI, C. L. **Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHULGIN, V. N. **Educação e trabalho**. Moscou: Progresso, 1982.

SIQUEIRA, C. Z. R. de. **Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola? Uma experiência escola em alternância no norte do Espírito Santo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SILVA, L. O. da. **Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre - PR**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2019.

SILVA, M. J. de O. **Letramentos políticos em assentamentos do MST: por outras pedagogias possíveis**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SILVA, T. P. P. da; JUNIOR, A. A. S. **A luta pela e na terra no Brasil: uma análise das primeiras Ligas Camponesas do Nordeste**. Revista Contexto Geográfico, Maceió, AL, v. 10, n. 23, jul. 2025.

SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. (Orgs.). **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria e prática**. Campo dos Goytacazes; Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, R. S.; MENDES, B. D. **Plataformização e a escola: da despersonalização à mercantilização da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 1-25, 2023.

SILVEIRA, L. N. da; FIÚZA, A. L. de; C. BRITO, L. M. **Roça como marca registrada no Brasil: novos significados do rural brasileiro**. Mundo Agrário, v. 20, n. 45, e125, 2019.

SMANHOTO, W. A. **O projeto político pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e suas relações com o cotidiano do Assentamento 12 de Outubro**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

SOUZA, M. L. de. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, R. R. de. **Escola itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da “escola do ensino” à “escola do trabalho”**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

SOUZA, S. M. de. **As escolas de assentamento e seu papel na formação humana e política: a relação entre o MST e a comunidade de Camarazal em Nazaré da Mata (PE)**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Pernambuco, 2017.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STIVAL, D. **Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais em uma escola municipal com alunos assentados da reforma agrária.** Tese (Doutorado). Universidade La Salle, 2020.

TANGUY, L. **O trabalho e a escola.** São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, P. R. de O. **A educação escolar no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na visão dos acampados.** Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, 2019.

TIEPOLO, E. V. **A alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): construções e reconstruções fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire.** Tese (Doutorado). Universidade Católica do Paraná, 2019.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

VIA CAMPESINA. Disponível em: <https://viacampesina.org/en/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

VIEIRA, T. C. L. **A relação educação e agroecologia: um estudo sobre experiências em escolas do MST, no Paraná.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2018.

VIANA JÚNIOR, M. M. **Irrigando a Ditadura: facetas da modernização agrícola no Brasil (1964-1975).** Revista Tempo e Argumento, v. 12, n. 30, p. e0209, 2020.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 474, p. 165-189, 2014.

APÊNDICE 1 – DESCRIPTORES UTILIZADOS PARA O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

211 resultados para **escola do mst AND pedagogia do mst**

Área Conhecimento:

- **50** EDUCAÇÃO

50 resultados para **escola do mst AND pedagogia do mst**

154 resultados para **escola do mst AND pedagogia do movimento sem terra**

Área Conhecimento:

- **25** EDUCAÇÃO

29 resultados para **escola do mst AND pedagogia do movimento sem terra**

250 resultados para **escola do mst AND educação do campo**

Área Conhecimento:

- **72** EDUCAÇÃO
- **72** resultados para **escola do mst AND educação do campo**

267 resultados para **escola do mst AND escola do campo**

Área Conhecimento:

- **72** EDUCAÇÃO

72 resultados para **escola do mst AND escola do campo**

145 resultados para **escola do mst AND escola rural**

Área Conhecimento:

- **43** EDUCAÇÃO

43 resultados para **escola do mst AND escola rural**

APÊNDICE 2 – PESQUISAS SELECIONADAS

| ANO | TÍTULO | AUTOR (A) | TIPO | INSTUIÇÃO | REGIÃO |
|--------|--|-----------|-------------|-----------|--------|
| (2013) | VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS - MST/ES | FRANÇA | DISSERTAÇÃO | UFES | ES |
| (2013) | A RELAÇÃO ENTRE O MST - PR E O GOVERNO ROBERTO REQUIÃO: ANÁLISE DA POLÍTICA DA ESCOLA ITINERANTE (2003 – 2010) | KNOPF | DISSERTAÇÃO | UNIOESTE | PR |
| (2014) | COMPLEXOS DE ESTUDO: INVESTIGANDO UM EXPERIMENTO DE CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST NO PARANÁ | SAVI | DISSERTAÇÃO | UNIOESTE | PR |
| (2014) | A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST: INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA | AMBONI | TESE | UFSCAR | SP |
| (2014) | PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ | OLIVEIRA | TESE | UFPR | PR |
| (2015) | O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE, ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, BARRA DO BUGRES/MT. | CRUZ | DISSERTAÇÃO | UNEMAT | MT |
| (2015) | A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO | MEDEIROS | DISSERTAÇÃO | UNIJUÍ | RS |
| (2016) | AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: A INCIDÊNCIA DO MST NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO | SANTOS | DISSERTAÇÃO | UNICAMP | SP |
| (2016) | A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS | ROSSETTO | TESE | UNICAMP | SP |

| | | | | | |
|--------|--|-----------|-------------|------------|----|
| | CIRANDAS INFANTIS DO MST: LUTAR E BRINCAR FAZ PARTE DA ESCOLA DE VIDA DOS SEM TERRINHA | | | | |
| (2017) | A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO CAMPO E OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DO MST: O CASO DA EBM JOSÉ MARIA | FABRIS | DISSERTAÇÃO | UNOCHAPECÓ | SC |
| (2017) | AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA E POLÍTICA: A RELAÇÃO ENTRE O MST E A COMUNIDADE DE CAMARAZAL EM NAZARÉ DA MATA (PE) | SOUZA | DISSERTAÇÃO | UPE | PE |
| (2017) | A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS: O CASO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NUCLEADA DE SAMBAITUBA | SANTOS | DISSERTAÇÃO | UESC | SP |
| (2017) | EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSAIOS DA ESCOLA DO TRABALHO: A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ | LEITE | DISSERTAÇÃO | UNIOESTE | PR |
| (2017) | A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES | MARCONDES | DISSERTAÇÃO | UNIOESTE | PR |
| (2018) | ESCOLARIZAR O CAMPESINATO OU CAMPESINAR A ESCOLA? UMA EXPERIÊNCIA ESCOLA EM ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO | SIQUEIRA | TESE | UFMG | MG |
| (2018) | CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA | BOEMER | DISSERTAÇÃO | UFSC | SC |

| | | | | | |
|--------|---|----------|-------------|-----------|----|
| | SOVIÉTICA | | | | |
| (2018) | O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES E SUAS RELAÇÕES COM O COTIDIANO DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO | SMANHOTO | DISSERTAÇÃO | UNEMAT | MT |
| (2018) | A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DO MST, NO PARANÁ | VIEIRA | DISSERTAÇÃO | UNICENTRO | PR |
| (2018) | EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST E ORGANIZAÇÃO SOCIAL: O CASO DO ASSENTAMENTO MACEIÓ, ITAPIPOCA (CE) | ALENCAR | DISSERTAÇÃO | UFC | CE |
| (2019) | A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES FUNDAMENTADAS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE | TIEPOLO | TESE | PUCPR | PR |
| (2019) | EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS COLÉGIOS DOS ASSENTAMENTOS ORGANIZADOS NO MST: TENDÊNCIAS CONSERVADORA E CRÍTICA | ARAÚJO | TESE | UTP | PR |
| (2019) | GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ, ASSENTAMENTO OITO DE ABRIL JARDIM ALEGRE -PR | SILVA | DISSERTAÇÃO | UFPR | PR |
| (2019) | A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO | TEIXEIRA | DISSERTAÇÃO | UNISANTOS | SP |

| | | | | | |
|--------|--|-----------|-------------|------------|----|
| | MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, NA VISÃO DOS ACAMPADOS | | | | |
| (2020) | ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO COM ESCOLARES DA ZONA RURAL (MST) E SEUS PROFESSORES | CUNHA | TESE | UEL | PR |
| (2020) | “VINCULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O TRABALHO E AS PRÁTICAS SOCIAIS” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL COM ALUNOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA | STIVAL | TESE | UNILASALLE | RS |
| (2020) | MANIFESTAÇÕES DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO ESCOLA NOVA SOCIEDADE – TERRITÓRIO DE (RE)EXISTÊNCIA | OLIVEIRA | TESE | UFMT | MT |
| (2020) | A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO | GONÇALVES | DISSERTAÇÃO | UEM | PR |
| (2020) | A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS DO MST: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA LUCAS MEIRELES ALVES | MORAIS | DISSERTAÇÃO | UFPI | PI |
| (2020) | CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO: IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES | RODRIGUES | DISSERTAÇÃO | UNIOESTE | PR |
| (2020) | LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS | SILVA | DISSERTAÇÃO | UNEB | BA |
| (2020) | EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MST: O | DURVAL | DISSERTAÇÃO | PUCSP | SP |

| | | | | | |
|--------|--|-----------|-------------|----------|----|
| | DESAFIO DE EDUCAR, CONSCIENTIZAR E ORGANIZAR A LUTA. UM ESTUDO DE CASO DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO FRANCO MONTORO E TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES, ITAPEVA SP | | | | |
| (2020) | ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA “ESCOLA DO ENSINO” À “ESCOLA DO TRABALHO” | SOUZA | DISSERTAÇÃO | UNIOESTE | PR |
| (2020) | EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA À COLONIALIDADE E SEUS MECANISMOS DE PODER | CASALLAS | DISSERTAÇÃO | UFMT | MT |
| (2021) | EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO DA CARTA DO LEITOR NA ESCOLA DO CAMPO DO MST | FERRONATO | TESE | UEM | PR |
| (2021) | AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA ENQUANTO PROPOSTA FORMATIVA EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTOS NO MUNICÍPIO DE ESCADA - PERNAMBUCO | FREITAS | DISSERTAÇÃO | UFPE | PE |
| (2022) | INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA Soviética NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO PARANÁ | FEDATO | TESE | UTP | PR |
| (2022) | A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE | CASTRO | DISSERTAÇÃO | UESB | BA |

| | | | | | |
|--------|---|---------|-------------|-------|----|
| | ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO | | | | |
| (2022) | ARPILLERANDO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO CAMPO– BORDADOS COLETIVOS DA LUTA PELA TERRA | LÖBLER | DISSERTAÇÃO | UERGS | RS |
| (2022) | OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE UM ASSENTAMENTO RURAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA | SANTANA | DISSERTAÇÃO | UESB | BA |

APÊNDICE 3 – CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST

| CADERNO | TÍTULO | ANO |
|---------------------------|---|------|
| Caderno da Educação Nº 01 | Como fazer a escola que queremos | 1992 |
| Caderno de Educação Nº 02 | Alfabetização | 1993 |
| Caderno de Educação Nº 03 | Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar | 1994 |
| Caderno de Educação Nº 04 | Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem | 1994 |
| Caderno de Educação Nº 05 | Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática | 1995 |
| Caderno de Educação Nº 06 | Como fazer a escola que queremos: O planejamento | 1995 |
| Caderno de Educação Nº 07 | Jogos e brincadeiras infantis | 1996 |
| Caderno de Educação Nº 08 | Princípios da Educação no MST | 1996 |
| Caderno de Educação Nº 09 | Como fazemos a escola de educação fundamental | 1999 |
| Caderno de Educação Nº 10 | Ocupando a Bíblia | 2000 |
| Caderno de Educação Nº 11 | Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender | 2003 |
| Caderno de Educação Nº 12 | Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender | 2004 |
| Caderno de Educação Nº 13 | Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001) | 2005 |
| Caderno de Educação Nº 14 | Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015 | 2017 |

APÊNDICE 4 – UNITARIZAÇÃO DOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST

| CÓDIGO | TÍTULO | UNIDADES EMPÍRICAS | CATEGORIAS INICIAIS |
|---------|---|---|---|
| CE01UE1 | O valor da realidade para as Escolas do MST | Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é o de que nas Escolas dos Assentamentos toda aprendizagem e todo o ensino devem PARTIR DA REALIDADE (p. 2) | Realidade para as escolas do MST |
| CE01UE2 | O papel da escola para os estudantes do MST | Todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do Assentamento, do município, do MST, do país e para que participem da solução problemas que estes mundos vão apresentando. (p. 2) | A função do conhecimento escolar |
| CE01UE3 | A relação entre as experiências e a Escola do MST | A nossa escola não pode se preocupar apenas com o que acontece nas aulas. Temos que pensar em todas as experiências que a criança deve ter dentro e fora da sala de aula e de como a gente pode ligar uma coisa com a outra (p. 3) | O que é importante para as escolas do MST: experiências dentro e fora das salas de aula |
| CE01UE4 | Objetivos da Escola do MST | Alguns objetivos estão na cara, como o de que todas as crianças devem aprender a ler, escrever, a fazer cálculos. Mas outros objetivos dependem da realidade específica. (...) Os objetivos não são os mesmos para sempre. Eles podem e devem ir mudando de acordo com as mudanças (pg. 7) | Os objetivos das escolas do MST também dependem da realidade específica |
| CE01UE5 | A relação entre o trabalho e a infância | A diferença do que estamos propondo é a seguinte na nossa escola as crianças devem ter a oportunidade de estudar através do trabalho. (p. 11) | O estudo pelo trabalho |
| CE01UE6 | O que é a Escola do MST | A escola é o local de desenvolvimento integral das pessoas é o trabalho, é o estudo; mas também o relacionamento entre companheiros, a solidariedade, a disciplina, ou entrosamento e alegria nos jovens, nas festas como se tratam meninos e meninas, como é a relação entre comportamentos geralmente não aparecem ditos ou escritos. Eles precisam ser observados e até merecem ser avaliados. (p. 18) | A escola como local de desenvolvimento integral das pessoas |
| CE02UE1 | A escola-sala de aula do MST e a criatividade | Escola- Sala de Aula: espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem (pg. 6) | A Escola do MST como espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem |
| CE02UE3 | A escola-sala de aula do MST e felicidade | A escola (sala de aula) precisa ser um ambiente seguro, receptivo e acolhedor, para que a criança se sinta feliz (pg. 6) | A Escola do MST como ambiente seguro, receptivo e acolhedor |

| | | | |
|---------|--|--|--|
| CE02UE4 | A valorização da aquisição do código escrito nas escolas do MST | É importante salientar que esse mundo escrito na escola e dentro da sala de aula é indispensável para a aprendizagem da criança (pg. 9) | A aquisição da leitura do mundo e da palavra como indispensável nas escolas do MST |
| CE09UE1 | A tarefa de educadoras e educadores Sem Terra na construção das escolas do MST | A grande tarefa de educadoras e educadores Sem Terra que querem ajudar a construir escolas do MST, é se assumirem como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST. (pg. 5) | A tarefa de educadoras e educadores Sem Terra na construção das escolas do MST |
| CE09UE2 | A Escola do MST é uma Escola do Campo | A Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias. (pg. 11) | A Escola do MST como Escola pública do Campo vinculada orientada pela Pedagogia do Movimento |
| CE09UE3 | A Escola do MST como lugar | A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias, desenvolvendo atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana. É uma escola que humaniza quem dela faz parte. (pg. 11) | A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias |
| CE09UE4 | O que é vital nas escolas do MST | (...) em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos (pg. 11) | A sensibilidade das educadoras e o cultivo sensibilidade humana: algo vital das escolas do MST |
| CE09UE5 | A Escola do MST e a valorização das práticas educativas para formação integral | É preciso que a escola aceite sair de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela (pg. 11) | A dialética da escola do MST: a escola que na sua centralidade sai de si mesma |
| CE09UE6 | A Escola do MST e a crítica ao conteudismo | Para nós Escola é mais do que aula e aula é mais do que repasse de conhecimentos, de conteúdos. (pg. 22) | A Escola do MST é mais do que aula e aula é mais do que repasse de conhecimentos |
| CE10UE1 | A Escola do MST e a formação para cidadania | A escola tem como papel fundamental a educação para cidadania (pg. 136) | A Escola do MST e o seu papel fundamental a educação para cidadania |
| CE10UE2 | A Escola do MST, valores humanos, religiosos e questão ética | A escola deve contribuir na formação ética do ser humano (pg. 136) | A Escola do MST deve contribuir na formação ética do ser humano |

| | | | |
|---------|---|--|--|
| CE10UE3 | A Escola do MST e a diversidade de manifestações religiosas | A escola deve permitir que as educandas/os educandos percebam a manifestação do sagrado, a diversidade de manifestações religiosas, com seus ritos, símbolos, espiritualidade, doutrina. (pg. 137) | A Escola do MST deve permitir que as educandas/os educandos percebam a diversidade de manifestações religiosas |
| CE10UE4 | A Escola do MST e a articulação entre fé e ciência | A escola deve trabalhar as diferentes formas de perceber as coisas, isto é, a concepção da vida, da pessoa, do mundo (que vai do criacionismo até o evolucionismo) (pg. 137) | A Escola do MST deve trabalhar as diferentes formas de perceber as coisas |

APÊNDICE 5 – CATEGORIZAÇÃO DOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST

| CÓDIGO | CATEGORIAS INICIAIS | CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS | CATEGORIAS FINAIS |
|---------|--|---|---|
| CE01UE2 | A função do conhecimento escolar | | |
| CE01UE4 | Os objetivos das escolas do MST também dependem da realidade específica | | |
| CE02UE4 | A aquisição da leitura do mundo e da palavra como indispensável nas escolas do MST | O Conhecimento como Prática de Leitura do Mundo | |
| CE09UE6 | A Escola do MST é mais do que aula e aula é mais do que repasse de conhecimentos | | A Escola do MST é o local de desenvolvimento integral das pessoas |
| CE09UE1 | A tarefa de educadoras e educadores Sem Terra na construção das escolas do MST | | |
| CE01UE5 | O estudo pelo trabalho | | |
| CE01UE6 | A escola como local de desenvolvimento integral das pessoas | A Pedagogia do Trabalho e da Práxis no Campo | |
| CE09UE2 | A Escola do MST como Escola pública do Campo vinculada orientada pela Pedagogia do Movimento | | |
| CE02UE1 | A Escola do MST como espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem | | |
| CE02UE3 | A Escola do MST como ambiente seguro, receptivo e acolhedor | | |
| CE09UE3 | A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias | | |
| CE09UE4 | A sensibilidade das educadoras e o cultivo sensibilidade humana: algo vital das escolas do MST | A Escola como Espaço de Experiência Viva | |
| CE09UE5 | A dialética da Escola do MST: a escola que na sua centralidade sai de si mesma | | |
| CE01UE1 | Realidade para as escolas do MST | | |
| CE01UE3 | O que é importante para as Escolas do MST: experiências dentro e fora das salas de aula | | A Escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento de pedagogias |
| CE10UE1 | A Escola do MST e o seu papel fundamental a educação para cidadania | | |
| CE10UE2 | A Escola do MST deve contribuir na formação ética, Espiritual e Plural do ser humano | A Formação Ética, Espiritual e Plural | |

| | | | |
|---------|--|--|--|
| CE10UE3 | A Escola do MST deve permitir que as educandas/os educandos percebam a diversidade de manifestações religiosas | | |
| CE10UE4 | A Escola do MST e a articulação entre fé e ciência | | |