

Educação e trabalho na práxis educativa do MST e sua concretização na escola

Education and work in the educational praxis of MST and its achievement in school

Valter de Jesus Leite

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Maringá, PR, Brasil.

Janaine Zdebski da Silva

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
Cruz das Almas, BA, Brasil.

Alex Verdério

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
Cruz das Almas, BA, Brasil.

Informações do artigo

Recebido em 04/12/2025

Aceito em 12/04/2026

doi: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p14-48>

Copyright (c) 2026 Valter de Jesus Leite;
Janaine Zdebski da Silva; Alex Verdério.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](#)
[Atribuição 4.0 Internacional](#).

Você é livre para:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer
meio ou formato.

Adaptar — remixar, transformar e construir sobre o material
para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.

Como ser citado (modelo ABNT)

LEITE, Valter de Jesus; SILVA, Janaine Zdebski da;
VERDEIRO, Alex. Educação e trabalho na práxis
educativa do MST e sua concretização na escola.

Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades.
Salvador/Recife, v. 51, n. 266, p. 14-48, jan./abr. 2026.
DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p14-48>

Resumo

Aborda a centralidade da categoria trabalho na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e em sua proposta educativa. Objetiva analisar historicamente a materialidade da relação entre educação e trabalho nas Escolas de Educação Básica em conexão à luta pela terra e a construção da Reforma Agrária Popular. Tem respaldo nas elaborações do próprio movimento social e nas experiências escolares desenvolvidas em suas quatro décadas de existência. Assume como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica. Sistematiza contribuições sobre a relação educação e trabalho com referência a uma concepção de escola que organiza o ambiente educativo a partir do princípio da atividade humana criativa e criadora. Considera as matrizes formativas da Pedagogia do Movimento e aprofunda a categoria pedagógica do Trabalho Socialmente Necessário. Em tais processos, destaca o trabalho enquanto valor de uso, o trabalho coletivo e a auto-organização dos estudantes como centrais no trabalho educativo. Como resultados indica indícios — não sem contradições e limites — da construção de uma concepção educativa que se coloca em direção à omnilateralidade, que afirma o caráter radicalmente educativo do trabalho e seu potencial de estreitar os vínculos da escola com a vida e suas contradições. Enfim, o estudo permite afirmar o acúmulo de uma práxis educativa no que tange à relação educação e trabalho, alinhada à construção de uma educação de perspectiva politécnica, compreendida como chave teórica para projetar um trabalho educativo comprometido com a formação de lutadores do presente e construtores do futuro, tendo por base o projeto histórico da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Pedagogia do Movimento. Educação Omnilateral. Trabalho Socialmente Necessário. Politécnia.

Abstract

This article addresses the centrality of the category of labor in the struggle of the Landless Rural Workers' Movement (MST) and in its educational proposal. It aims to historically analyze the materiality of the relationship between education and labor in Basic Education Schools, in connection with the struggle for land and the construction of Popular Agrarian Reform. The study is grounded in the movement's own theoretical elaborations and in the school experiences developed throughout its four decades of existence. It adopts documentary and bibliographic research as methodological procedures. It systematizes contributions on the relationship between education and labor, referencing a conception of school that organizes the educational environment based on the principle of creative and productive human activity. It considers the formative matrices of the Pedagogy of the Movement and deepens the pedagogical category of Socially Necessary Labor. Within these processes, it highlights labor as use value, collective work, and student self-organization as central elements of educational work. The results point to evidence—though not without contradictions and limits—of the construction of an educational conception oriented toward omnilaterality, one that affirms the radically educational character of labor and its potential to strengthen the ties between school, life, and its contradictions. Ultimately, the study affirms the accumulation of an educational praxis concerning the relationship between education and labor, aligned with the construction of a polytechnical educational perspective understood as a theoretical key for designing educational work committed to forming the fighters of the present and builders of the future, grounded in the historical project of the working class.

Keywords: Pedagogy of the Movement. Omnilateral Education. Socially Necessary Work. Polytechnic.

INTRODUÇÃO

O trabalho enquanto categoria fundante do ser social é o que diferencia o ser humano dos demais seres como sujeito capaz de exercer a sociabilidade, existindo também enquanto natureza, pois, mesmo tendo por característica a sua constituição e formação a partir das relações sociais com os demais, ele segue sendo parte do mesmo ecossistema que sustenta todas as formas de vida.

Não obstante, o que os seres humanos enquanto seres sociais têm em comum é a capacidade de, por meio do trabalho, modificar a natureza que lhes é externa e ao mesmo tempo, e no mesmo movimento, modificar a sua própria natureza, produzindo e reproduzindo a história humana. Concordamos com Frigotto (2012, p. 273), ao sinalizar que “Um olhar atento sobre a história desde o momento que o ser humano se reconhece como tal, revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos”.

Desde a constituição de formações humanas que se solidificam e se movimentam a partir da divisão de classes sociais, configuram-se diferentes modos de produzir a vida. Nesta direção, entende-se o desenvolvimento humano em diferentes períodos históricos a partir das condições materiais de existência e da interação entre os indivíduos e o resto da natureza através do trabalho. Parte-se da compreensão de que é por meio do trabalho que o ser humano se produz, se recria de modo permanente.

Compreendemos que cada modo de produção existente na história produziu práticas sociais e relações de trabalho diversas e experiências, conhecimentos e valores que precisaram ser repassados às novas gerações no sentido de garantir a reprodução social. Esse repasse às novas gerações se deu e se dá historicamente por meio de processos educativos que se vinculam a diversas visões de mundo, compreendidas, muitas vezes, como politicamente divergentes, sobretudo a partir da organização das sociedades em classes sociais antagônicas, configurando a educação objeto de disputa em torno de suas finalidades.

Nessa direção, dado o recorte estabelecido neste artigo, abordamos a centralidade da categoria trabalho e sua interface com a educação no contexto contemporâneo, a partir da análise histórica do maior movimento social da América Latina. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em seus quarenta e um anos de resistência, luta pela

terra, pela reforma agrária e pela transformação social. Nesta tríade que orienta suas ações, outras pautas se somam em que o direito à escolarização e processos educativos emancipatórios se relaciona com determinadas formas de conceber a relação com o trabalho.

O MST, a partir de seu VI Congresso Nacional realizado em fevereiro de 2014, ajusta sua estratégia, afirmando a Reforma Agrária Popular como expressão de seu programa político de luta e construção da reforma agrária, resgatando a função social da terra em conexão à recuperação e preservação dos bens da natureza, sustentada na cooperação e na produção de alimentos saudáveis voltada para a soberania alimentar, para as novas relações sociais, de gênero, entre gerações e a superação da crise ambiental e climática (Martins, 2017). A agroecologia é incorporada pelo Programa Agrário do MST enquanto expressão política, científica e sociocultural da luta e construção de alternativas à lógica de agricultura capitalista do agronegócio (Caldart, 2024), tornando-se central e articulador das diferentes dimensões e pilares da Reforma Agrária Popular, tendo por finalidade massificar processos com intuito de construir “[...] mudanças estruturais na forma de se relacionar com os bens da natureza, na organização da produção, nas relações sociais no campo e de acumular para construção da luta pelo Socialismo” (MST, 2025, p. 40, grifos do original).

Os desafios da luta e pela construção da Reforma Agrária Popular impõem e elevam as exigências educativas e complexificam o próprio papel da escola na sua conexão com o trabalho e a agroecologia. A escola, por meio do trabalho educativo conectado à agroecologia, é compreendida como uma das possibilidades para a massificação e enraizamento da Reforma Agrária Popular e da participação das novas gerações em sua construção, portanto, um desafio necessário a ser assumido pelos diversos sujeitos coletivos no enfrentamento ao modelo de campo do agronegócio e as relações capitalistas.

Para fins de apresentação do presente estudo, organizamos o artigo em três partes. Primeiramente é realizada uma abordagem do desenvolvimento da relação educação e trabalho nas formulações do MST, por conseguinte abordamos a Pedagogia do Movimento, evidenciando a centralidade que o trabalho assume na concepção de educação e de escola. Por fim, apresentamos a categoria pedagógica do trabalho socialmente necessário (TSN) desde a perspectiva da Educação Politécnica para conceber a relação da escola com a inserção das crianças e dos jovens no trabalho, em conexão com a auto-organização dos

estudantes e tendo por referência as finalidades sociais e educativas do MST na construção da Reforma Agrária Popular (MST, 2025) estrategicamente vinculada à agroecologia.

Em termos metodológicos, para dar conta do objetivo proposto, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2004) considerando documentos do MST em seu desenvolvimento histórico, como publicações de boletins, manifestos, documentos finais de encontros e ainda artigos e demais elaborações acadêmico-científicas que abordam a temática pesquisada.

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Em meio ao contexto de enfrentamento entre os diferentes projetos societários, logo, educacionais, o MST, ao longo de sua história, compreendeu o papel crucial que a educação e a escola desempenham na luta de classes para acessar os conhecimentos e imprimi-los enquanto força social na luta por terra, pela Reforma Agrária Popular e pela transformação social.

Em seus quarenta e um anos de existência, o MST recorreu às experiências educativas com aspirações emancipatórias construídas pela classe trabalhadora em nível mundial para subsidiar suas práticas pedagógicas, na busca de constituir desde a educação escolar uma formação para o trabalho e pelo trabalho que fortaleça a luta em favor da construção de uma hegemonia alternativa atrelada aos objetivos, desafios e estratégias do MST em cada momento histórico.

“A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E quanto mais claro fica o projeto histórico do Movimento, mais importância os Sem Terra passam a dar para a educação” (MST, 2001, p. 236). Por esta relação de origem entre projeto histórico e educação é que a definição do caráter da educação no MST toma como horizonte a transformação social, desde suas

primeiras formulações, como podemos constatar no primeiro documento concernente à *Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento*¹, o qual anuncia que:

O MST espera fazer das escolas de assentamento instrumentos de formação dos seus quadros e de outros movimentos sociais com mesmo projeto político, de modo a garantir o avanço organizativo e social das lutas pela transformação da sociedade capitalista (MST, 1991a, p.26).

Desde então, compreende-se que a tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos que contribuem para a condução dos processos sociais e produtivos, logo, que saibam trabalhar e viver coletivamente tendo como referência o projeto socialista de sociabilidade.

Nas primeiras orientações para o trabalho nas escolas do MST, no documento *Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento*, é demarcado de diferentes formas e níveis de relação o trabalho como princípio educativo nos princípios pedagógicos, como: “Valor educativo fundamental do trabalho e da organização coletiva”; “Nas escolas de assentamento é fundamental uma ênfase na questão do trabalho: ao mesmo tempo partir da vivência prática da produção do assentamento e proporcionar um preparo científico e tecnológico que ajude no avanço da prática produtiva e organizativa do grupo” (MST, 1991a, p. 27).

Nesse documento, o item oitavo afirma que a chave metodológica desta proposta pedagógica está na concepção dialética do conhecimento e da educação, e orienta que:

- O ensino deve partir da realidade conhecida pela criança e progressivamente ir ampliando o seu horizonte de compreensão, de modo que ela seja capaz de uma intervenção crítica sobre ele;
 - Os conteúdos selecionados devem levar em conta ao mesmo tempo a história concreta do assentamento e a história do saber científico acumulado socialmente [...]
- (MST, 1991a, p. 28).

¹ Este documento é fruto de debate realizado em outubro de 1990, por membros do MST vinculados ao trabalho da educação nos Assentamentos que elaboraram as Linhas Básicas da proposta de educação do MST, posteriormente debatido pelo setor de formação e educação no dia 11 de dezembro de 1990 em Caçador – SC. Sendo que chegou até as escolas em janeiro de 1991 (MST, 1991). Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/DIVERSOS/DOCUMENTOS%20SETOR%20EDUCACAO%20MST/Proposta%20pedagogica%20do%20MST%20para%20as%20escolas0001.PDF>

No documento *Educação no Documento Básico do MST*, publicado em fevereiro de 1991, reafirma-se a necessidade de “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais”. Destacamos, entre os princípios, a “[...] metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento”, e enfatiza a necessidade de a escola “[...] produzir coletivamente as bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos [...]” (MST, 1991b, p. 31).

Datado de julho de 1991, nos escritos do Caderno de Formação Nº 18 - *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, indica que todo o ensino deve partir da prática, da experiência de trabalho, de organização de relações sociais, tendo como princípio cíclico do processo educativo a prática-teoria-prática, propondo que o “[...] ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança na escola, no Assentamento, no mundo afora. A teoria, os conteúdos [...] servem para ajudar refletir sobre a realidade [...] deve ajudar a TRANSFORMAR a realidade e nossa vida” (MST, 1991c, p. 35). Orienta que os estudos devem partir de temas geradores (Educação Popular) para conceber o vínculo com a realidade.

No referido documento são firmados objetivos e princípios para as escolas de assentamento e o trabalho é colocado em ambos os níveis. São os objetivos: “1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3) construir o novo; 4) preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) ensinar a realidade local e geral; 6) gerar sujeitos da história; 7) preocupar-se com a pessoa integral” (MST, 1991c, p. 34). E os princípios pedagógicos: “1 - Todos ao trabalho. 2 - Todos se organizando. 3 - Todos participando. 4 - Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento. 5 - Todo ensino partindo da prática. 6 - Todo professor é um militante. 7 - Todos se educando para o novo” (MST, 1991c, p. 37).

Nesse mesmo documento, ao tratar da relação educação e trabalho, assevera que favoreceria o desenvolvimento humano, se:

[...] toda escola funcionasse como uma COOPERATIVA, onde as crianças decidissem o que fazer dentro e fora da sala de aula: o que produzir na roça da Escola, que animais criar, como vender a produção, o que fazer com o dinheiro, como se organizar para o estudo... os alunos estariam divididos em setores (ensino, produção vegetal, produção animal, alimentação, limpeza, administração, saúde, comunicação, brincadeiras...) fariam suas Assembleias, planos de trabalho, avaliação... desta forma estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos TRABALHADORES (MST, 1991c, p. 32).

Pela materialidade da vida dos assentamentos e o desafio de avançar na cooperação e na organização da produção agrícola, a escola sofre influências no seu modo de se organizar, permitindo a expansão do desenvolvimento da relação com o trabalho e do princípio da cooperação (Dalmagro, 2010; Silva, 2013). Tal como fica expresso no Boletim da Educação nº 1, de agosto de 1992, *Como deve ser uma escola de assentamento*, o qual elucida que a escola deve, pedagogicamente, imergir as crianças desde a menor idade em processos produtivos reais para o desenvolvimento da personalidade coletiva e para a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos.

Desde pequenas as crianças devem começar a participar do processo produtivo. Nada lhes educará melhor a personalidade do que a vivência concreta do desafio de viabilizar a produção coletiva do Assentamento [...] a escola pode participar do planejamento e do acompanhamento do trabalho das crianças, garantindo principalmente que: - as tarefas sejam assumidas por um coletivo de crianças e não por cada criança individualmente; - o coletivo das crianças tenha gestão sobre o seu trabalho orientadas por adultos; - as responsabilidades assumidas pelas crianças estejam de acordo com a idade e não lhes impeçam de dedicar tempo ao estudo e às brincadeiras próprias da infância; - as crianças saibam e participem concretamente do destino social dos produtos de seu trabalho. [...] As crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas. E devem também aprender, refletir e avaliar sobre cada decisão que vão tomando sobre os resultados concretos do que estão fazendo [...] o tempo de trabalho das crianças não deve diminuir o tempo de aulas ou estudo (MST, 1992a, p. 42-43, grifos nossos).

Expressa, dessa forma, que a apropriação do trabalho como princípio educativo considera a relação com o trabalho produtivo, a vida do assentamento e os desafios colocados no âmbito da formação humana são referência do trabalho educativo. É neste sentido são elencados como pilares fundamentais da escola dos assentamentos “o trabalho agropecuário, o conhecimento científico e o amor pela luta” (MST, 2005, p. 40). Esses pilares são traduzidos por Dalmagro (2010) como objetivos que permeiam ao longo da obra educativa do MST, sendo reinterpretados como: “[...] a formação para novas formas de trabalho, para o conhecimento elaborado e da ciência, e a formação de militantes” (Dalmagro, 2010, p. 203).

Ao realizar menção ao ensino, o direcionamento dado indica a necessidade de partir da realidade para elevar ao conhecimento científico dessa mesma realidade, afirmando que:

“É por meio do ensino que os estudantes entram em contato com o conhecimento acumulado pela humanidade nos vários campos da vida humana” (MST, 1992a, p. 43-44). Desta forma, propõe que o processo de ensino-aprendizagem deve levar à construção do conhecimento partindo de uma necessidade concreta, pela assimilação da teoria, conhecimento e informações sobre essa necessidade, exercitando o conhecimento adquirido enquanto fase de apropriação, elevando para a construção que permite recriar e dominar, sendo que “a prática é o ponto de partida e de chegada do conhecimento” (MST, 1992a, p. 44).

Ainda em 1992, no Caderno de Educação Nº 1, *Como fazer a escola que queremos*, reafirma a necessidade de partir da realidade. Apresenta uma série de encaminhamentos metodológicos para extrair o tema gerador a ser estudado. Entre os encaminhamentos, há um item chamado “Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças”, o qual indica que, além do estudo por meio do tema, as crianças devem ter oportunidade de estudar por meio do trabalho concreto desenvolvido, e segue indicando como escolher os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento a partir do trabalho e do tema gerador. Ainda apresenta uma listagem de conteúdos mínimos para os quatro primeiros anos do ensino fundamental (MST, 1992b, p. 59-70).

No texto *Escola, trabalho e Cooperação* - Boletim da Educação nº 04, de maio de 1994, o trabalho é reafirmado como central no processo pedagógico, defendendo uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação enquanto um dos pilares fundamentais, intitulando como escola do trabalho aquela voltada aos objetivos da classe trabalhadora (MST, 1994).

O referido documento, ao fundamentar o que é educar na relação com o trabalho, realiza menção à Nadjá Krupskaya, uma das principais expoentes da Pedagogia Socialista Soviética, ao dizer que:

[...] educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenha clara compreensão de tudo o que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo o tipo de trabalho manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade, socialista (Krupskaya *apud* MST, 1994, p. 90, grifos nossos).

O Boletim da Educação nº 04 segue fundamentando a importância da teoria quando compreendida na “pedagogia da práxis” e salienta que “o trabalho educa formando a consciência”, dado que a existência social determina a consciência social (Marx; Engels, 2009), por produzir a vida na correlação entre as relações subjetivas e objetivas de que a consciência do ser humano se forma. Ao dizer que o trabalho educa produzindo conhecimento, diz que grande parte do conhecimento científico foi constituído a partir do trabalho e das necessidades humanas. Posteriormente, explica que o “trabalho educa provocando necessidades humanas superiores” e desenvolve dizendo que, na medida em que o ser humano passa a ampliar o seu círculo de instrumentos, objetos e pessoas, as necessidades vão se tornando mais complexas para além de saciar as suas necessidades básicas (MST, 1994).

Destaca que a escola deve aproveitar a potencialidade pedagógica do trabalho, tornando-o plenamente educativo, desta forma, deve educar pelo trabalho para “[...] conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de trabalho produtivo socialmente dividido, ela alterará ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva, onde a lógica que comanda é a do interesse coletivo e da partilha (MST, 1994, p. 94, grifos do original). Por isso, defende “[...] que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho” (MST, 1994, p. 94).

Constatamos ainda a proposição de que o ensino esteja ligado ao trabalho com os temas geradores e conteúdos com nexos “[...] à produção, à organização do trabalho não só da escola, mas do conjunto do assentamento e da própria sociedade” (MST, 1994, p. 97). Ainda propõe uma série de dimensões da vida e do trabalho em sociedade que a escola pode se vincular para explorar os seus conhecimentos e técnicas e indica as seguintes proposições: - trabalhos domésticos; - ligados à administração da escola; - a produção agropecuária; - outras áreas da produção; - à cultura e a arte (MST, 1994) como meios de transformar a escola para alcançar uma formação plena por meio do trabalho social necessário e da gestão democrática (MST, 1994).

E por fim, assevera acerca do vínculo do conhecimento ao expressar que, na Escola do Trabalho, não se deve estudar apenas o trabalho rural. “A função social da escola é socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão do mundo de cada aluno e do conjunto da

comunidade. Questões ligadas a política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, também devem integrar nossos programas de ensino” (MST, 1994, p. 97).

Já o Caderno de Educação Nº 6 - *Como Fazer a escola que queremos: o planejamento*, de janeiro de 1995, aborda exclusivamente o planejamento, realizando uma série de sugestões com sequências didáticas e procedimentos metodológicos sob o trabalho por tema gerador, perpassando, desde formas de diagnosticar a realidade, até o plano global da escola, o plano semanal, os objetivos e as metas em relação a cada turma, bem como o processo de avaliação. No texto *Ensino de 5º a 8º série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta*, também de janeiro de 1995, retoma pilares básicos da filosofia da educação do MST, entre eles: educação para a transformação social; escola e desenvolvimento rural; Escola, trabalho e cooperação (MST, 1995).

De 1996 a 2000 ocorre o desenvolvimento dos alicerces fundamentais da Educação do MST (Dalmagro, 2010) e evolui para novas dimensões, sintetizando uma concepção de educação que enfatiza o vínculo com o projeto político e societário. Acúmulo construído a partir dos escritos e das práticas que precederam e permitiram uma formulação contundente que culminou no texto *Princípios da Educação do MST*, o qual integra o Caderno de Educação nº 08, publicado em 1996.

Os princípios se dividem em *princípios filosóficos e pedagógicos*, os primeiros dizem respeito à visão de mundo, às concepções gerais em relação ao ser humano, à sociedade e à compreensão da educação. Entre os princípios filosóficos destacamos a educação para o trabalho e a cooperação, ao apregoar que as práticas educacionais devem considerar “[...] a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 1996, p. 163). E a educação voltada para as várias dimensões humanas, ao mencionar “[...] o desenvolvimento omnilateral do ser humano, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo capitalista prima por separar” (MST, 1996, p. 163).

Os *princípios pedagógicos* referem-se ao jeito de fazer e de pensar a educação para materializar os próprios princípios filosóficos, entre eles apresentamos aqueles que alargam a compreensão no âmbito do trabalho com o conhecimento, são eles: a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o

trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; e vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos (MST, 1996).

Os princípios se relacionam no âmbito trabalho-educação e interagem entre si no trabalho educativo de diferentes formas, destacamos o princípio educação para o trabalho e pelo trabalho, que se divide em duas dimensões complementares: 1) Educação ligada ao mundo do trabalho que compreende que os processos pedagógicos da escola “[...] não podem ficar alheios as exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os do assentamento, em particular” (MST, 1996, p. 169); e 2) O trabalho como método pedagógico, concernente à “[...] combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação” (MST, 1996, p. 170). E destaca:

- o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade; - o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; - estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe (MST, 1996, p. 170).

Nos princípios da educação do MST identificamos a necessidade de a educação escolar trabalhar na perspectiva histórica em conexão com os desafios históricos de seu tempo. “Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras [...]” (MST, 1996, p. 161). De modo que assegure a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade para colocar a serviço da luta de classes no campo e na cidade, assim como evidencia que a vinculação entre educação e trabalho é condição para almejar os objetivos políticos e pedagógicos no âmbito da formação humana.

No texto de novembro de 1997, *Pedagogia da Cooperação*, com base nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, afirma uma Pedagogia da Cooperação que deve abranger desde a educação infantil até os cursos na universidade. Os pilares fundamentais são:

[...] princípio do trabalho cooperado entendido como: valor de classe; eixo da aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas. Trabalhar por trabalhar ou pela necessidade de sobreviver é a negação deste princípio. A cooperação deve ser compreendida como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais (MST, 1997a, p. 182, grifos do original).

Posteriormente, no Caderno de Educação nº 09, *Como fazemos a escola de educação fundamental*, de novembro de 1999, reafirma os princípios pedagógicos expressos no caderno de educação nº 08 e apresenta uma concepção de escola organizada por meio das matrizes constituidoras da Pedagogia do Movimento, em que “[...] o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST” (MST, 1999, p. 200, grifos do original).

Destaca as *matrizes pedagógicas básicas* extraídas do processo de formação humana da vivência Sem Terra para orientar o trabalho da escola, sendo elas: da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância.

Prossegue apresentando um conjunto de tempos educativos na escola que integram a alteração da forma escolar com o intuito da formação nas diferentes dimensões humanas. Destacamos a menção realizada às Unidades de Produção na escola ou fora dela, a fim de ser um ambiente educativo do trabalho, onde, além de os estudantes aprofundarem os conhecimentos já conhecidos por eles, necessariamente aprendam a sistematizar outros conhecimentos (MST, 1999). As unidades de produção são ambientes que permitem o desenvolvimento da produção e da pesquisa em áreas experimentais, produção esta voltada para o consumo da escola e/ou aquisição de recursos para investimentos nas próprias unidades ou de material didático/pedagógico (MST, 1999).

Ao tratar do estudo, apresenta novamente a opção metodológica por “temas geradores como forma de transformar em exercício de pesquisa e sensibilização para o saber popular e despertar o interesse pela intervenção prática na solução de problemas locais” (MST, 1999, p. 227).

Datado de julho de 2001, o Boletim de Educação Nº 8 *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas* recoloca em debate as formulações do Caderno de Educação Nº 09 acerca da Pedagogia do Movimento no processo organizativo da escola. Destaca 'lições de pedagogia' extraídas da Pedagogia do Movimento, as quais devem orientar o trabalho escolar e apresenta dimensões fundamentais do trabalho educativo da escola na formação de valores e educação da sensibilidade; cultivo da memória e aprendizado da história; produção de conhecimentos humanamente significativos; formação para o trabalho; formação organizativa; formação econômica; formação política e ideológica; formação para o lúdico; cuidado com a terra e com a vida (MST, 2001, p. 256-261). No âmbito do vínculo com o trabalho, apregoa que:

[...] educando para o trabalho e pelo trabalho: que incluam as questões do mundo da produção como conteúdo de seus tempos e práticas; que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo produzido na luta pela Reforma Agrária; que cultivem o trabalho como um valor humano; e que façam da pedagogia do trabalho, combinado com a pedagogia da terra, um dos seus métodos de educar os seres humanos que estão sob seu cuidado (MST, 2001, p. 258).

Na dimensão produção de conhecimentos humanamente significativos, o texto anuncia que os educadores devem permitir que os estudantes se apropriem “[...] não apenas dos conhecimentos em si mesmos, mas do modo de produzi-los, e um modo capaz de aprender a complexidade cada vez mais das questões da realidade (local, nacional, mundial, global...) em que vivemos” (MST, 2001, p. 258).

Entre os anos 2001 e 2006, ocorre a constituição de Centros de Formação² nos assentamentos, aumenta a quantidade de estados com Escolas Itinerantes³ e há uma ampliação do número de parcerias com instituições de ensino superior⁴, principalmente por

2 Centros de Formação são espaços localizados em assentamentos ou regiões próximas que visam ao desenvolvimento profissional, cultural e a escolarização da população da área que eles abrangem.

Abrigam atividades de formação diversas, podendo realizar cursos escolarizantes para os quais são devidamente legalizados ou em parcerias com outras instituições educativas (Dalmagro, 2010, p. 145).

3 Em 2005, a Escola Itinerante estava legalmente reconhecida em cinco Estados. O RS teve aprovação em 1996, PR em 2003, SC em 2004, GO e AL em 2005 e PI em 2008 (Leite, 2017).

4 Com projetos voltados para a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos, cursos de magistério, de Pedagogia da Terra, Especializações em Educação do Campo, Licenciaturas em Educação do Campo e

meio do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, em sua maioria para área da produção e da educação (Silva, 2013; Dalmagro, 2010). Assim como amplia expressivamente a quantidade de escolas, “em 2004 o MST possuía em suas áreas mais de 1800 escolas, 160 mil crianças estudando, 5 mil educadores. Na educação infantil tinha-se em torno de 500 educadores e na EJA mais de 30 mil estudantes” (Dalmagro, 2010, p. 144).

Voltado para a Educação Básica, apenas localizamos o Boletim de Educação Nº. 9, *Educação no MST - Balanço 20 anos*, o qual aponta para a necessidade de retomar o trabalho com as escolas já conquistadas, continuar a luta por escolas públicas de Educação Básica e destaca, entre os principais desafios de atuação do setor de educação⁵:

Qualificar a atuação do setor de educação junto às escolas dos assentamentos e acampamentos, discutindo mais amplamente nossa concepção de escola e apoiando a construção dos seus projetos pedagógicos. [...] é preciso radicalizar e intencionalizar o processo de 'ocupação da escola' pela Pedagogia do Movimento [...] Interpretar mais profundamente a chamada 'Pedagogia do Movimento', ou a dimensão educativa da própria dinâmica do Movimento e como dela se podem extrair lições método lógicas sobre como educar as pessoas e sobre como conduzir a nossa organização de modo que inclua mais gente com mais consciência do projeto pelo qual lutamos. E enquanto setor de educação o desafio é duplo: precisamos nos apropriar com mais rigor da reflexão pedagógica produzida pelo próprio Movimento (MST, 2004, p. 21).

Ao retomar a concepção de Educação e de Escola, o boletim reafirma os princípios pedagógicos formulados em 1996, entre eles, a educação para o trabalho e pelo trabalho. No anexo do boletim, localizamos o *Manifesto das Educadoras e Educadores da reforma Agrária ao povo brasileiro*, resultante do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997, o qual expressa: “Defendemos uma

atividades diversas de educação não formal. Os cursos da área da produção serão basicamente de médio e pós-médio em agroecologia ou afins, agronomia, além de cursos de especialização (Dalmagro, 2010, p. 145).

5 Silva (2020, p. 40) pontua que: “De acordo com a página eletrônica do MST, o Movimento organiza-se por setores para encaminhar tarefas específicas. Os setores articulam as demandas internas e externas ao Movimento e são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado. Os setores constituem-se por meio de um coletivo de militantes que possui a tarefa de orientar, discutir e encaminhar questões específicas do Setor de trabalho ao qual se vinculam em diálogo com os demais setores, quando necessário. O Setor de Educação é o coletivo de militante do MST que passa a se dedicar à tarefa da educação. Em cada Estado, o Setor de Educação é organizado conforme a realidade e as demandas concretas”.

pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo” (MST, 1997b, p. 43).

No documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*, fruto do 1º Seminário Nacional, de setembro de 2006, observa que a escola tem uma intencionalidade pedagógica no desenvolvimento humano em interface com os processos sociais,

[...] desde que não se 'desocupe' da tarefa de educar, que não se descuide da formação dos sujeitos coletivos e não se desvincule do conjunto dos processos formativos que acontecem fora dela. A escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção do conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores. E tem condições de fazer isso respeitando a especificidade destas vivências e deste aprendizado em cada fase da vida (MST, 2006a, p. 110, grifos nossos).

Reafirma a centralidade do trabalho escolar no vínculo entre a ciência e diferentes processos sociais. Ainda neste viés de reordenar a função social da escola do MST, corrobora Dalmagro (2010), a partir da análise do relatório da Oficina de Elaboração Pedagógica realizada no final de 2007:

Ficou patente nessa Oficina a necessidade de recolocar os papéis específicos da escola sob pena de confundir o tipo e a forma de atuação que deve ocorrer nela com aqueles ocorridos em outros espaços [...] assinalou-se que “a escola não é lugar onde o trabalho deve estar presente de uma maneira qualquer. Muitas vezes as experiências concretas de trabalho estão na escola, mas não refletimos sobre elas, fica um mero fazer. Não podemos esquecer que a escola tem uma função específica, e essa função está em relação com a teoria, com a abstração, portanto é lugar para problematizar, generalizar, comparar. É com base nessa função que a relação com o trabalho e sua presença na escola devem ser (MST, 2007a *apud* Dalmagro, 2010, p. 196-197).

Como parte dos processos de consolidação da Pedagogia do Movimento nas escolas de assentamento e de acampamento no Boletim Nº 11 Educação Básica de Nível Médio nas

Áreas de Reforma Agrária, de setembro de 2006, Caldart⁶ (2006) apresenta uma nova síntese sobre o papel da escola em relação com o trabalho como princípio educativo fundamental, adensando a concepção de conhecimento fundado no materialismo histórico-dialético.

A Pedagogia do Movimento se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais, cuja dinâmica aciona ou põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz pedagógica combinada da LUTA SOCIAL e da ORGANIZAÇÃO COLETIVA. [...] Compreendemos a Pedagogia do Movimento como uma das materializações históricas da Pedagogia da Práxis ou da “práxis (social) como princípio educativo”. A luta social é uma das expressões históricas da práxis, assim como o são o trabalho e a cultura. Não há como compreender a radicalidade da Pedagogia do Movimento fora do contexto político e teórico (portanto histórico) da Filosofia da Práxis. [...] é herdeira da concepção que radicaliza a ideia do ser humano como produto de si mesmo (humanismo histórico); ser humano que neste contexto não é compreendido como indivíduo, mas como ser social. O que quer dizer que o ser humano que se produz a si mesmo, é ao mesmo tempo produto da história e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis⁷ (Caldart, 2006, p. 141-142).

Aqui aprofunda-se a compreensão na Pedagogia do Movimento do trabalho como um pressuposto ontológico e ético-político da sociabilidade humana, “[...] esta nova síntese, que traz a luta social, combinada com a organização coletiva, como matriz formadora constituinte do Movimento Social como sujeito pedagógico e que integra, com outras matrizes, a práxis (social) como princípio educativo” (Caldart, 2006, p. 141).

Tendo o trabalho (práxis social) como princípio educativo, desdobra-se em diferentes matrizes pedagógicas, sendo elas o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva e

⁶ Embora, seja um texto assinado pela Roseli Salete Caldart, é importante destacar que o mesmo integra um documento de orientação do trabalho da educação escolar no MST e é fruto de reflexões coletiva no interior do Setor de Educação do MST, sendo a companheira Roseli uma das expoentes na formulação e construção coletiva da Pedagogia do Movimento.

⁷ O conceito de práxis que trazemos para explicação deste raciocínio é o do próprio Marx, formulado por Leandro Konder em sua interpretação especialmente rigorosa das “Teses sobre Feuerbach” (redigidas por Marx em 1845): “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (Caldart, 2006, p. 142).

da história. “E seu raciocínio [de Marx] nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada [...] nenhuma das matrizes tem força material suficiente para dar conta sozinha da complexidade [...] da formação humana” (Caldart, 2006, p. 142).

Ainda em 2006, nesse mesmo sentido no Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, sintetiza que a formação pretendida para todos os jovens em todas as escolas deve “[...] fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se centra na chamada educação tecnológica ou politécnica [...]” (MST, 2006b, p. 16).

A partir dessa nova síntese, entre os anos de 2012 e 2014, por meio da reflexão e da construção coletiva são aprofundados os nexos entre Agricultura Camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo. Na sistematização do *Seminário sobre formas de organização do Plano de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Camponesa*, realizado em novembro 2012, é assumido o desafio de tomar as matrizes pedagógicas⁸ do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história “como base da organização do ambiente educativo da escola, materializando a concepção do *trabalho como princípio educativo*, ou da atividade humana criadora como matriz basilar da constituição do ser humano em suas diferentes dimensões” (MST, 2015, p. 44, grifos do original). O documento produzido no Seminário sintetiza ainda, o objeto específico do trabalho escolar do MST como:

[...] a tarefa educativa específica da escola ligada ao estudo ou mediada pelo trabalho pedagógico com o conhecimento, é exatamente a lógica de organização do plano ou do programa de estudos a que precisa ser repensada para que a escola possa acolher no seu trabalho educativo ordinário (e não apenas em situações extraordinárias) as matrizes pedagógicas e as dimensões formativas que lhes correspondem. Um novo modo de organizar o Plano de Estudos exigirá, por sua vez, alterações na forma escolar que permitam sua concretização cotidiana (nova configuração de tempos e espaços educativos, por exemplo). Note-se que

8 Existe uma síntese que reafirma esta compreensão no documento final do “Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária” realizado de 19 a 23 de março de 2013, em Guararema-SP, que apregoa: “Uma chave de leitura que temos firmado nos últimos anos se refere a pensar a forma de materializar o vínculo entre escola e vida a partir das matrizes formativas que constituem a Pedagogia do Movimento: *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história*, todas elas compondo a noção de trabalho como *atividade humana criativa*, princípio educativo”(MST, 2013a, p. 168).

nessa lógica, o programa de estudos não prescinde de uma seleção de conteúdos a ser trabalhada em cada ano de cada etapa da educação básica, referenciada em conhecimentos de base das ciências, artes e tecnologias produzidas historicamente pela humanidade. Essa referência de conteúdos é uma definição coletiva, de um conjunto de escolas e não de cada escola ou de cada docente para sua disciplina ou área (MST, 2015a, p. 44-45, grifos nossos).

Vejamos que, na organização do programa de estudos, cada área do conhecimento contém seus conteúdos distribuídos por faixa etária, de modo que, articulados ao mundo do trabalho, assegurem a apropriação das bases das ciências, das artes e das tecnologias produzidas ao longo da história pela humanidade.

Nesse mesmo Seminário se firmou também a busca por uma *educação de perspectiva politécnica*, entendendo, desde Marx, que a politecnia se desenvolve necessariamente na relação com o trabalho como princípio educativo e a concepção de formação humana omnilateral (MST, 2015a). Compreende-se que a “[...] educação politécnica tem por base filosófica e pedagógica o materialismo histórico-dialético (MHD), um método de conhecimento focado na investigação do trabalho humano em suas relações com a totalidade social” (MST, 2015a, p. 89).

O vínculo do estudo com os processos de produção não se restringe à vinculação com a produção agrícola, mas necessariamente a agricultura deve ser tomada como objeto de estudo teórico e de trabalho prático pelos estudantes. “Para isso é preciso tratá-la como um complexo tecnológico, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base que envolve” (MST, 2015a, p. 53).

Pela imprescindibilidade do trabalho, ele é incorporado como um princípio educativo na Pedagogia do Movimento, tendo como objetivo contribuir para a construção de gérmenes da nova forma de socialização humana (MST, 2015). Portanto, expressa a necessidade de, desde já, no interior das forças produtivas e das suas contradições, pensar “[...] qual a formação necessária aos trabalhadores para que assumam o comando e a realização da produção social, em um novo formato de relações sociais e de desenvolvimento humano” (MST, 2015a, p. 52-53), por compreender que,

Como categoria educativa central, o *trabalho* possibilita uma compreensão crítica e unitária de toda a dinâmica da vida social, das relações de força que submetem hoje a classe trabalhadora a um regime de exploração de seu trabalho, do papel contraditório da ciência, da tecnologia e da cultura no interior dessa dinâmica produtiva, ao mesmo tempo em que fornece, como decorrência dessa compreensão, os meios de se forjarem no interior da luta da classe trabalhadora novas histórias humanas, histórias de vida plenas pautadas em novas formas de organização do trabalho (MST, 2015a, p. 89).

Com essa compreensão e base filosófica e pedagógica da Pedagogia do Movimento, o Setor de Educação do MST, em alguns estados brasileiros, tem buscado constituir uma propositura pedagógica e curricular que articule *conteúdo e forma escolar* com base na categoria do trabalho como princípio educativo, de modo que preserve o trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história, mas estes em sintonia com os processos de auto-organização dos estudantes por meio do trabalho, conforme vimos na Pedagogia Socialista Soviética.

Enquanto teoria pedagógica que trabalha pela construção da hegemonia da classe trabalhadora organizada, a Pedagogia do Movimento é fruto de uma arquitetura coletiva que tem se constituído por sucessivas superações permitidas pela ampliação do acesso de sua militância à teoria marxista, à Pedagogia Socialista Soviética e pela expansão de práxis educativas no contexto da luta pela terra que buscam estabelecer o vínculo entre educação e trabalho, tendo por referência as finalidades sociais e necessidades formativas que a Reforma Agrária Popular exige para avançar na construção de relações humanizadoras.

A Pedagogia do Movimento é afirmada como uma práxis educativa – concepção de educação, de formação humana e de escola – que não é hegemônica na história das teorias da educação, e que não está também na base de constituição da instituição escola. Diz respeito a uma concepção de base histórica, materialista e dialética em que o trabalho é concebido na centralidade da formação humana.

A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

O MST, enquanto uma coletividade em movimento, se assume enquanto um sujeito pedagógico, por ser educativo e, no forjar da luta, atua intencionalmente no processo de formação humana das pessoas que dele participam, por meio dos processos políticos,

econômicos e socioculturais que integram sua dinâmica. Ou seja, para os Sem Terra organizados no MST a educação é entendida como formação humana e não apenas instrução ou mesmo acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade. Educação é um processo intencional de busca do desenvolvimento integral do ser humano. Processo intencional que é planejado e organizado objetivamente e por coletivos, em uma direção determinada, com objetivos explícitos. Compreende-se que “educar é pôr em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano” (MST, 2013b, p. 13).

Caldart (2015) evidencia que no processo de investigação às vivências⁹ educativas dos Sem Terra culminou na compreensão inicial de *processos pedagógicos básicos*, posteriormente batizados como *matrizes formadoras* do ser humano. Embora as matrizes formadoras sejam identificadas e apreendidas a partir das principais vivências educativas formadoras do ser social Sem Terra, como: ocupar a terra, viver e organizar o acampamento e o assentamento, a mística com as diferentes linguagens artísticas, a participação em ações massivas com marchas, a organicidade, a luta política e pedagógica pela ocupação da escola, entre outras (Caldart, 2015). Foi compreendendo que as matrizes formadoras *do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história*, destacadas pela *Pedagogia do Movimento*, tendo por base a concepção materialista histórico-dialética de desenvolvimento humano, são chave para analisar e pensar processos educativos em diferentes contextos, potencializando suas finalidades humanizadoras.

As matrizes formadoras destacadas pela Pedagogia do Movimento (MST, 2005; 2017) são compreendidas como elementos materiais, dimensões do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir (MST, 2013b). Ao destacar a especificidade formadora da luta social e da organização coletiva, não desloca a centralidade do trabalho, mas sim trata o trabalho no seu sentido amplo e pleno que envolve e articula o conjunto das matrizes que concretizam a formação humana (Caldart, 2015). O trabalho sobressai-se entre as matrizes enquanto atividade humana criadora, como

⁹ Para maior detalhamento das vivências e do processo metodológico desta elaboração, consultar Caldart (2004, p. 162-220).

princípio educativo, como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico, como sujeito de práxis (MST, 2013b).

Nessa concepção, “[...] as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade” (MST, 2013b, p. 12), fundamentalmente por meio do trabalho enquanto característica distintiva do gênero humano que permite a reprodução da vida, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo (MST, 2013b). Como categoria educativa central, o trabalho possibilita a produção da cultura ao mesmo tempo que fornece os meios de se forjarem no interior da luta da classe trabalhadora novas histórias humanas, histórias de vida plenas pautadas em novas formas de organização do trabalho. Em outras palavras, o trabalho “produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história” (MST, 2013b, p.15).

Esse caminho metodológico de associação e diálogo entre prática e teoria possibilitou que o MST fundamentasse uma concepção de educação que vai além da escola, mas que objetiva estar presente nela; que permite entender o próprio Movimento enquanto um sujeito pedagógico e que o conjunto das vivências oportunizadas pela dinâmica da luta é uma experiência educativa, assim como é o trabalho e a participação política (MST, 2013b).

A partir da visão de mundo e da teoria do conhecimento materialista histórica-dialética assumida como referência, reafirma-se a adoção do princípio educativo do trabalho, uma vez que

As pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história (MST, 2013b, p. 12).

Com esse entendimento, reafirma a centralidade que o trabalho ocupa na produção social, em consonância com Marx (2004, p. 214): “[...] toda assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano”.

Logo, recoloca o papel crucial do trabalho ao ser incorporado como princípio educativo, “[...] em seu sentido alargado de *atividade humana criadora*, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a própria *vida como princípio educativo* porque como nos diz Marx, *que é a vida, senão atividade?*” (MST, 2013b, p. 14, grifos do original).

E esse sentido do trabalho não deve ser confundido com o trabalho no modo de produção capitalista enquanto explorado, assalariado, ao nível de emprego, mesmo que este predomine na sociedade capitalista e deva ser objeto de estudo e crítica na escola para desnaturalizar as contradições existentes na submissão do trabalho às formas de exploração no modo de produção capitalista, mas a atividade humana criadora e criativa não se reduz a esta esfera, mesmo no capitalismo. Destarte, “é do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho, que estamos falando [...]” (MST, 2013b, p. 15-16).

De acordo com os objetivos pretendidos pelo MST, há a orientação a respeito da importância dos estudantes na escola ou fora dela (mas intencionalizada pela escola) “[...] desenvolver ou se envolver em experiências que lhes permitam compreender o que são práticas agroecológicas, mais simples ou complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa desenvolver nessa perspectiva” (MST, 2013b, p. 15).

Certifica que é fundamental a inserção dos estudantes mais velhos em “[...] processos produtivos (agro) industriais geridos por trabalhadores – ainda que seja em determinado período apenas, como “estágio”, trabalho de campo, trabalho de “férias escolares” (MST, 2013, p. 15, grifos do original), em caso de não haver nas proximidades do acampamento ou do assentamento onde os estudantes residem ou estudam (MST, 2013b). Nesta acepção da relação com o trabalho, é preciso situar que não se objetiva atrelar a qualquer forma de trabalho, não se trata de apregoar o vínculo com o trabalho explorado. Assim, como antídoto para isto, encontram-se os objetivos formativos que se pretendem com esta relação, para tanto, Pistrak (2000) ajuda a elucidar ao afirmar a seguinte tese:

O trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação. Não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de passe para o ensino do trabalho manual. O trabalho enquanto puro gasto de energia cerebral ou muscular – um gasto que pode ser até inútil – tem uma importância mínima em relação aos nossos objetivos na educação (Pistrak, 2000, p. 105).

Ou seja, não se objetiva a conexão com formas de trabalho assalariado e explorado, assim como “[...] não basta o trabalho familiar simples (tradição camponesa patriarcal)” (MST, 2013b, p. 15), mesmo que esses devam ser objeto de estudo por meio das disciplinas para elevar a compreensão das contradições sociais. Mas o vínculo que interessa “[...] em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre camponeses” (MST, 2013b, p. 15).

Por esse fundamento, se faz inconcebível o trabalho educativo desconexo das relações sociais em que os sujeitos estão inseridos na realização do trabalho pedagógico (MST, 2013b). A formação da consciência se dá na vivência das relações sociais, são históricas, como o são os objetivos formativos e os processos educativos (MST, 2013b), tornando-se crucial constituir a articulação sistemática no trabalho educativo entre educação e trabalho para alcançar o objetivo do desenvolvimento humano multilateral das novas gerações de lutadores do presente e construtores do futuro, de maneira que possam ter compreensão materialista e histórico-dialética do desenvolvimento histórico (social e pessoal), da realidade atual e tenham instrumental para tomar decisões e enfrentar as contradições.

É crucial, à luz da Pedagogia do Movimento, a compreensão das matrizes de forma articulada, conformando conjuntamente uma “[...] totalidade formadora do ser humano em movimento, e de que estas matrizes formadoras podem ser convertidas em matrizes pedagógicas para construir a intencionalidade educativa como totalidade [...]” (Caldart, 2024, p. 58, grifos nossos).

A Pedagogia do Movimento não se restringe ao trabalho educativo escolar, entretanto desde sua formulação a escola ocupa centralidade, fundamentalmente na forma de *pensar* e *fazer* os caminhos de transformação da escola para estar em sintonia e na direção das finalidades políticas, sociais e formativas do MST, o que exige necessariamente a permanente relação entre projeto histórico, projeto educativo e projeto de escola (Caldart, 2015).

As *matrizes formativas* enquanto matrizes pedagógicas (com intencionalidade para educar) possibilitaram construir este caminho do trabalho educativo escolar enquanto uma *totalidade pedagógica*, com relações sociais e conteúdos formativos que se realizam em diferentes tempos e espaços, com uma *intencionalidade educativa* em perspectiva, no vínculo

com processos formativos (sujeitos e relações) que acontecem fora da escola (natureza e sociedade) (MST, 2013b; Caldart, 2015).

Nesse entendimento firmam-se as matrizes pedagógicas como base da organização do *ambiente educativo* e meio de materializar a concepção do *trabalho como princípio educativo* enquanto matriz fundamental da constituição do ser humano, acionando no trabalho educativo diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST (MST, 2013b), um trabalho educativo que constitui os caminhos para uma educação de perspectiva politécnica.

As matrizes pedagógicas como organizadoras do ambiente educativo são compreendidas como chave de ligação e vínculo da escola com os processos fora dela, exigem que se estabeleça a conexão entre a teoria e a prática, ora pela dimensão do trabalho compreendido como prática social ampla (cultura universal) como objeto de estudo das bases das ciências, da filosofia e da arte, ora pelo trabalho social articulado à auto-organização dos estudantes, o qual proporciona o vínculo da escola de modo efetivo com a prática social na luta pela terra e na produção da vida, por meio dos processos organizativos, políticos, econômicos e culturais (Leite; Sapelli, 2021).

Caldart (2024) enfatiza que pela visão de totalidade pedagógica, foi possível o MST conceber a noção de ambiente educativo como categoria de organização do trabalho pedagógico que diz respeito às condições objetivas constituídas para concretizar a intencionalidade pedagógica objetivada, planejando, criando e/ou potencializando para colocar em movimento o trabalho educativo na “[...] perspectiva de educar seus sujeitos, dando ênfase às *relações* e aos *processos* que se estabelecem entre as pessoas, os objetos, os tempos e os espaços, mais do que às estruturas materiais ou de organização em si mesmas” (Caldart, 2004, p. 399. Grifos do original).

O ambiente educativo afirma a compreensão de que inexistente “[...] um ‘senhor da pedagogia’ e sim um ‘ambiente’, com as contradições e tensões da vida real, que educa a todos, sem deixar de ter condutores: coletivos organizados em diferentes níveis e com pessoas realizando diferentes tarefas de construção” (Caldart, 2024, p. 59).

É nesse sentido que o trabalho como elemento pedagógico propicia ambientes educativos de participação direta dos estudantes em processos educativos que educam para

o trabalho livre, cooperado e coletivo e pelo trabalho, articulados com o estudo dos fundamentos do trabalho e pela organização coletiva. Desde formas de trabalho mais simples, vinculadas ao autosserviço, mas que necessariamente, conforme a faixa etária dos estudantes, evoluem para níveis mais complexos de participação em processos produtivos e de trabalho socialmente necessário.

Por esse viés, a Pedagogia do Movimento consolida uma *concepção de escola* que compreende a educação para além da escola, mas que necessariamente a escola deve ser um lugar de educação, logo, não basta a escola trabalhar “[...] no plano da instrução ou dos conteúdos e objetivos de ensino, ainda que não possamos esquecer que por eles passam a especificidade da sua tarefa educativa, relacionada ao trabalho com o *conhecimento*” (MST, 2013b, p.13). Ou seja, se faz necessário que o ambiente educativo seja descentrado da sala de aula, a escola enquanto totalidade pedagógica, com seus distintos espaços, tempos e relações, deve ser direcionada para educar,

[...] não podemos abrir mão do trabalho educativo da escola nas diferentes dimensões da formação humana e uma das dimensões próprias da educação que acontece na escola se refere ao acesso das novas gerações às bases das ciências, da filosofia e das artes, por meio de uma adequada e rigorosa abordagem dos conteúdos de ensino (MST, 2013b, p. 13, grifos nossos).

Nessa concepção, o ambiente educativo da escola e a lógica de organização curricular devem agir intencionalmente e garantir o desenvolvimento humano das diferentes dimensões humanas (afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa), garantindo o ensino de conteúdo (apropriação das bases das ciências e das artes) na relação com o estudo da realidade atual (época e entorno/natureza e sociedade) (MST, 2013b; Leite; Sapelli, 2021).

O sentido do trabalho educativo escolar do MST fundamenta-se na luta por qualificar sua práxis educativa rumo ao desenvolvimento das riquezas humanas, de modo articulado às estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular, estrategicamente vinculada à agroecologia, às lutas sociais e à relação com outras organizações de trabalhadores(as) para formar lutadores(as) do presente e construtores(as) da tão sonhada sociedade socialista.

O TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO ENQUANTO CATEGORIA PEDAGÓGICA

A incorporação da categoria pedagógica do trabalho socialmente necessário na práxis educativa da Pedagogia do Movimento ocorre por sucessivas aproximações com o acúmulo produzido pela Pedagogia Socialista Soviética ao longo destes 41 anos. Torna-se superior essa aproximação e demarca um novo ciclo de apropriação por criação desta categoria, mediante a parceria estabelecida entre o Setor de Educação do MST, a Editora Expressão Popular e o Professor Luiz Carlos de Freitas, ao propiciarem estar acessível na língua portuguesa o livro *Rumo ao politecnismo* de Viktor N. Shulgin (2013).

Embora o conteúdo do trabalho socialmente necessário já se encontre nos princípios da educação do MST ao tratar da relação educação e trabalho, o acesso a essa obra oportunizou elevar a apreensão do sentido desta categoria de modo mais articulado e distinguindo das demais formas de trabalho (trabalho simples) que ocorrem a partir da escola e não necessariamente atingem o nível de articulação entre benefício social para a comunidade e desenvolvimento humano dos estudantes. Ressignificou uma nova articulação das matrizes pedagógicas para materialização e organização da intencionalidade da relação entre conhecimento e trabalho. Diz respeito à possibilidade dos educadores e educandos exercitarem “[...] a apreensão das conexões, das contradições, das tendências do movimento da realidade e de construção de intervenções com base no conhecimento rigoroso sobre ela, ou seja, para aprender a construir a cientificidade do conhecimento” (MST, 2015b, p. 57).

De acordo com Shulgin (2013), o sentido do trabalho socialmente necessário precisa ser compreendido como aquele que culmina em benefícios para a vida da comunidade, combinado ao valor pedagógico no desenvolvimento humano dos estudantes.

[...] por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...] resultados produtivos, isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, porque se o trabalho socialmente necessário não está em conformidade com as potencialidades das crianças, se forçamo-las a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que elas receberiam como resultado do trabalho (Shulgin, 2013, p. 90).

Nessa direção, fundamentalmente, o trabalho socialmente necessário necessita atingir impacto social, na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esferas (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado a partir dela), concretizando a conexão com a vida social, cultural e produtiva do seu meio social. E indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para elevação no domínio das bases da ciência e da arte e na constituição de novas relações, logo, em consonância com as forças físicas dos estudantes, condição indispensável para que não se rescinda o seu valor pedagógico.

Por esse viés, o trabalho socialmente necessário, enquanto categoria pedagógica, observa a necessidade de expandir a compreensão de que trabalho manual e intelectual caminham juntamente, são indissociáveis, mas este não é o entendimento difundido, pois é essa aparente dissociação que vem propiciando o submetimento da classe trabalhadora, ao longo da história, para assegurar que a burguesia acumule riqueza. O trabalho humano é o agente que ativa a produção do valor da riqueza, fora disto não há acumulação de capital no processo produtivo. Por isso, nos interessa o trabalho educativo atuar pela reintegração daquilo que foi comprometido pela divisão social do trabalho sob a égide do modo de produção capitalista, trata-se de retomar a integralidade humana na direção do projeto socialista de sociedade (Leite, 2017).

Ainda Shulgin (2013) evidencia que, para o desenvolvimento do TSN, o coletivo escolar deve se relacionar com outras organizações de trabalhadores, seja o sindicato, a agroindústria, a cooperativa, a assistência técnica, o coletivo de mulheres e de juventude, entre outros. Destaca que uma “[...] escola sem trabalho político social para suas crianças não é uma escola do trabalho socialista” (Shulgin, 2013, p. 64).

Desse modo, não se restringe aos trabalhos escolares, nem se trata somente da defesa da unificação entre educação e trabalho, mas sim de como, em luta, favorecerá a juventude em seu meio, para intervir, de forma criativa e criadora, perante as situações vivenciadas, não basta estar presente fisicamente na luta, é fundamental compreender as determinações que envolvem a luta na atualidade e saber agir nas contradições (Pistrak, 2009; Shulgin, 2013; MST, 2013b).

O trabalho socialmente necessário deve ser compreendido como forma de preparação dos estudantes para construção e inserção em novas formas sociais de trabalho.

Caldart (2023), ao tratar da tarefa educativa de “Organizar vivências de trabalho socialmente necessário”, destaca que as finalidades educativas estabelecem que os processos de inserção se guiem por intencionalidades pedagógicas, como: - a vivência de processos em que produzir valores de uso seja a finalidade predominante e em que os meios de produção sejam apropriados por quem trabalha; - experiências múltiplas de religação sensorial com a natureza; - vivências de cooperação dirigidas por coletivos de trabalhadores; - religação entre trabalho manual e intelectual; - vivências variadas de trabalho social que fortaleçam a formação política e a pertença ideológica à classe trabalhadora (Caldart, 2023).

Essa inserção dos estudantes no trabalho social real, com a devida intencionalidade e mediação pedagógica da escola, diz respeito a recuperar o sentido do trabalho para a produção da vida, liberto do trabalho explorado e assalariado, integra o trabalho educativo necessário para o desenvolvimento humano, de modo que interpretem e compreendam a atualidade e fundamentalmente aprendam a agir conscientemente e organizadamente sobre as contradições da realidade (Caldart, 2023). Do ponto de vista da articulação com a matriz da organização coletiva, o trabalho se encontra inerentemente ligado a ela, sendo a auto-organização dos estudantes condição para o avanço na formação pelo trabalho na medida em que planejam, executam, estudam e avaliam coletivamente os resultados do trabalho (Leite, 2017).

Leite e Sapelli (2017) afirmam que o trabalho socialmente necessário evidencia um grande potencial educativo na relação com a agroecologia a partir da análise do trabalho educativo de algumas escolas de assentamentos e acampamentos do MST no Paraná, que demonstram fecundas conexões do trabalho socialmente necessário com o estudo dos fundamentos da agroecologia e a organização coletiva dos estudantes.

Ressalta-se que o vínculo da escola com processos formativos voltados para a agroecologia refere-se aos objetivos formativos que se pretendem na formação humana em consonância ao projeto de agricultura (e sociedade) que se objetiva construir rumo à superação do agronegócio e das relações do modo de produção capitalista. Portanto, o trabalho socialmente necessário pode envolver múltiplas formas de trabalho entre escola e comunidade, desde trabalho simples às formas mais complexas, mas necessariamente em sintonia com a construção dos pilares da Reforma Agrária Popular, considerando as diferentes matrizes formativas e conforme as circunstâncias de cada local.

Compreendemos que a incorporação da tarefa de massificar os fundamentos da agroecologia pelas Escolas do Campo e da Cidade faz parte do desafio de enfrentar a crise ambiental e climática, são enfrentamentos necessários e indissociáveis da luta por um projeto de sociedade e de educação comprometidos com a democracia, a justiça social, a democratização do acesso à terra, a agroecologia, a soberania alimentar, a cooperação e a preservação e defesa da terra, das águas e das florestas enquanto bens comuns da humanidade.

O trabalho socialmente necessário constitui uma diretriz pedagógica que soma ao trabalho educativo da agroecologia na perspectiva politécnica, pois tensiona o rompimento do limite que isola o trabalho educativo dos processos vivos que ocorrem fora da escola para avançar na apropriação das bases científicas da agroecologia com intencionalidade pedagógica, na relação com o meio social e comprometida com a interpretação e transformação das relações produtivas e socioculturais. Ampliando o valor social e pedagógico, pois permite mediações complexas com conhecimentos das diferentes ciências que integram a unidade de análise e de campo do conhecimento da agroecologia, como a ecologia, a biologia, a química, a agronomia, a antropologia, a história, a sociologia, entre outras (Caldart, 2016).

Nesse contexto, a incorporação da agricultura camponesa agroecológica, coloca-se assim, como “[...] o ponto de partida para a educação politécnica [...] [enquanto] um complexo tecnológico, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base” (MST, 2015a, p. 53). Essa conexão entre educação, trabalho e agroecologia proporciona avançar numa educação de base politécnica por possibilitar condições e bases científicas aos agricultores, aos camponeses e às novas gerações para apoiar e constituir processos de produção social e cultural alicerçados em novas relações sociais, logo, de resistência e de superação do atual modelo de agricultura do agronegócio para formas ecológicas que coloquem na centralidade o ser humano e a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que avançar na direção do projeto histórico da classe trabalhadora requer igualmente avançar no pensar e fazer do trabalho educativo de base politécnica vinculado à práxis agroecológica, tendo o trabalho socialmente necessário e a auto-organização dos estudantes como formas de concretizar processos vivos de inserção para o estudo e o trabalho na perspectiva de responder as necessidades formativas deste tempo histórico e ampliar a condição da formação das novas gerações.

Nessa direção, afirma-se que o acúmulo e as experiências educativas vinculadas ao MST, mesmo com contradições e limites, têm se colocado em direção à construção de uma concepção educativa que se coloca em direção à omnilateralidade, que afirma o caráter radicalmente educativo do trabalho e seu potencial de estreitar os vínculos da escola com a vida e suas contradições. Estes elementos pontuados indicam que se desenha o acúmulo de uma práxis educativa no que tange à relação educação e trabalho, alinhada à construção de uma educação de perspectiva politécnica, compreendida como chave teórica para projetar um trabalho educativo comprometido com a formação de lutadores do presente e construtores do futuro, tendo por base o projeto histórico da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 439 p.

CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. In.: **Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária: textos de estudo**. Veranópolis/RS: ITERRA, 2006. p. 137-149. (Boletim da Educação – n. 11 – Edição Especial).

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 177-220.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Veranópolis - RS, 2016. (mimeo).

CALDART, Roseli Salete. Reforma Agrária Popular e educação. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). **O MST e a Educação do Campo: uma pedagogia de perspectiva socialista em construção**. 2024. P. 76 - 105.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica. *In*: Gaudêncio Frigotto (Org.). **O MST e a Educação do Campo: uma pedagogia de perspectiva socialista em construção**. 2024. p. 44 - 75.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. 392 p.

DALMAGRO, Sandra Lucia. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

LEITE, Valter de Jesus; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Possibilidades de trabalho pedagógico com a agroecologia no caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas do MST/Paraná. *In*: CALDART, R. S. (Org.). **Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. Caminhos Para Transformação da Escola. Volume 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 78-89.

LEITE, Valter; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Complexos de Estudo. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa *et al.* (Orgs.). **Dicionário Educação e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 237-244.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 311 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, Adalberto. Agricultura camponesa e agroecologia na construção do modo de produção capitalista. *In*: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (Org.). **Pedagogia Socialista: Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. v. 1. p. 1-320.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra para as escolas de acampamento e assentamento. 1991a. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST - Memória**. Documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017. p. 23-29. (Caderno de Educação nº 14).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Educação no Documento Básico do MST (1989-1993). 1991b. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM

TERRA. **Educação no MST - Memória**. Documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017. p. 31-32. (Caderno de Educação nº 14).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. O que queremos com as escolas de assentamentos. 1991c. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 31-37 (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como deve ser uma escola de assentamentos. 1992a. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 39-49 (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos. 1992b. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 51-81 (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Escola, trabalho e cooperação. 1994. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 89-103. (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como Fazer a escola que queremos: o planejamento. 1995. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 105-136. (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. 1996. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 159-179. (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia da Cooperação. 1997a. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 181-183. (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da reforma Agrária ao Povo Brasileiro. 1997b. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST - Memória**. Documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017. p. 43-44. (Caderno de Educação nº 14).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. 1999. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 199-232. (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. 2001. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 235-263 (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST**. Balanço 20 anos Documentos e estudos 1990 – 2001. São Paulo: MST. 2004. 71 p. (Boletim de Educação nº 09).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST – Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis - RS: Iterra, 2005. p. 199-232. (Caderno de Educação nº 13).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária. 2006a. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST - Memória**. Documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017. p. 107-119. (Caderno de Educação nº 14).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Boletim da Educação - Edição Especial Número 11 - Setembro de 2006b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2015)**. 2015b. (mimeo)

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Desafios da formação da juventude. 2013a. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST - Memória**. Documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017. p. 161-169. (Caderno de Educação nº 14).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel - PR: Edunioste, 2013b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Seminário sobre formas de organização do Plano de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Camponesa (relatório). *In*: CALDART, R, STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, educação politécnica e escolas do campo Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. P. 43 – 58.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015**. São Paulo: Expressão Popular, junho de 2017. 197 p. (Caderno de Educação nº 14).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa Agrário do MST**. 1ª edição – Janeiro, São Paulo – SP, 2025.

PISTRAK, Moisey. **Fundamento da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224 p.

PISTRAK, Moisey. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 472 p.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 237 p.

SILVA, Janaine Zdebski da. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná**. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2013.

SILVA, Janaine Zdebski da. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná**. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2013.

SILVA, Janaine Zdebski da. **Pedagogia do Movimento como expressão da Pedagogia Socialista**: a prática educativa do MST no II Eneer. 296 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR, 2020.

Dados de autoria

Valter de Jesus Leite

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela UNIOESTE. Membro da Coordenação Nacional do Setor de Educação do MST. Tem experiência na área de Trabalho, Educação, Educação do Campo e Movimentos Sociais, com ênfase em Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo, Gestão e Políticas Educacionais. Desenvolve formação de professores, principalmente nos seguintes temas: educação do campo, gestão, política educacional, prática de ensino, avaliação, currículo e educação escolar. Integra o Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec), a Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC) e a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (CPN Pronera). E-mail: valterleitemstpr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3896-1654>.

Janaine Zdebski da Silva

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Ciências Sociais e Humanidades (2020) pela Unioeste - campus de Foz do Iguaçu e Mestrado em Educação (2013) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus de Cascavel. É professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA/UFRB). Atua principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Agroecologia na Educação Básica, Educação no MST, Pedagogia Socialista, Pedagogia do Movimento, relação trabalho-educação e formação de educadores(as). E-mail: janainezs@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>.

Alex Verdério

Pós-Doutorado em Educação em andamento na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Educação (2018) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação (2011) e Licenciado em Pedagogia para Educadores do Campo (2008) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É professor adjunto no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) -

Mestrado Profissional em Educação do Campo e no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e como Coordenador do Programa Escola da Terra. É pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB) e integra a Rede Latino-Americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores(as), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Prática de Ensino, Movimentos Sociais, Escola, Organização do Trabalho Pedagógico, Educação em Agroecologia e Pesquisa Educacional. E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>.