

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS
ITINERANTES DO MST NO PARANÁ**

JANAINE ZDEBSKI DA SILVA

**CASCATEL - PR
2013**

JANAINE ZDEBSKI DA SILVA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS
ITINERANTES DO MST NO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antonio
Deitos

**CASCADEL - PR
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

S586t Silva, Janaine Zdeski da
O trabalho como princípio educativo nas escolas
itinerantes do MST no Paraná. / Janaine Zdeski da Silva.—
Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
158 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do
Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Relação trabalho-educação. 2. Trabalho como
princípio educativo. 3. Escola itinerante. I. Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed.
370.91734

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

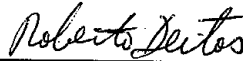
**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS
ITINERANTES DO MST NO PARANÁ**

Autora: Janaine Zdebski da Silva

Orientador: Roberto Antonio Deitos

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Janaine Zdebski da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 24/07/2013

Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Sandra Luciana Dalmagro

Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges

AGRADECIMENTOS

Registrar os agradecimentos às pessoas que, de diferentes formas, contribuíram com a elaboração deste trabalho e nos faz lembrar o caminho percorrido até aqui, recordando os momentos de estudo, escrita, incertezas, cansaço e a satisfação de chegar nestes últimos parágrafos que compõe essa dissertação.

Sem dúvida, os primeiros agradecimentos se estendem aos meus pais Luiz e Izabel, que nunca mediram esforços no que se referiu às suas duas filhas, também por cuidarem da nossa Ana Cecília nestes momentos de finalização da escrita e por serem sempre meu porto seguro.

À minha irmã Jaque, por me ajudar sempre que precisei, não só ao cuidar da Ana Cecília, mais nos vários momentos de conversas referente à produção escrita. Devo a ela, ainda, grande parte da formatação deste texto.

Aos meus dois amores, Alex e Ana Cecília, por tornarem minha vida mais feliz a cada dia. Em especial ao Alex por sempre ler prontamente minhas escritas, pelos longos diálogos e contribuições. Por cuidar da nossa filhota ainda com mais empenho para que, assim, eu pudesse escrever.

À minha família mais próxima pelos momentos de conversa, risadas e descontração, nas reuniões familiares, momentos fundamentais neste período, em especial aos meus pais, Luiz e Izabel, minha irmã Jaque, meu cunhado Marcos, meu amor Alex, minha cunhada Elisângela, meu sobrinho Nicolas e minha cunhada Andréia.

Ao meu orientador Beto, por aceitar me orientar, pela leitura do trabalho e pelas contribuições feitas, agradeço, ainda, pela compreensão e paciência neste período.

Aos membros da banca, Sandra, por ter se disposto a viajar duas vezes a Cascavel, pelas contribuições com o trabalho e pelo diálogo estabelecido. E a Liliam, um agradecimento especial, por sempre arrumar um espaço na sua agenda para dialogarmos sobre as incertezas que perpassam este trabalho, que já vem nos instigando há algum tempo. Grande parte deste trabalho se deve às nossas

interloquções.

Aos docentes do Programa de Mestrado em Educação pela possibilidade de diálogo, sobretudo, nas disciplinas cursadas, em especial aos docentes Paulino, Francis, Adrian, Ireni e Mônica.

Aos companheiros Ana Cristina, Adelmo, Cris, Gelson, Fátima, Maristela e Liliam, que fizeram parte do Grupo de Estudos em Educação do Campo. Este se materializou como um espaço de discussões e debates e, pela riqueza dos estudos, que trouxeram inquietações e entendimentos que se apresentam neste trabalho.

Aos companheiros de Setor de Educação do MST- PR, em especial ao Valter, pela ajuda sempre imediata na coleta de dados.

Aos companheiros da Frente de Formação de Educadores do Setor de Educação do MST-PR, da qual faço parte, em especial aos que se dedicam comigo neste período ao acompanhamento político pedagógico dos cursos do Campo da Unioeste e com os quais tenho aprendido a me desafiar cada vez mais, em especial a Mari, João, Fátima e Alex.

Ao GPPS, pela contribuição proporcionada desde a graduação durante os encontros semanais de ricos debates e pela possibilidade das Iniciações Científicas que desencadearam esta dissertação.

Ao GEPPES que me acolheu neste período, pelos momentos de interlocução possibilitados.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação de Cascavel, em especial à Sandra pela prontidão e atenção nos momentos em que necessitamos.

À CAPES pela disponibilização de bolsa de estudos possibilitou o empenho na elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho aborda a relação trabalho-educação tendo como foco a educação escolar. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná. Nosso objetivo consiste em compreender como tem se estabelecido a relação trabalho-educação nas Escolas Itinerantes considerando o papel primordial da escola de transmissão/apropriação dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade, entendendo que o acesso a estes conhecimentos se expressa como humanização. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica de monografias, dissertações e teses que tratam da temática e análise documental de Boletins do MST, Cadernos da Escola Itinerante e relatórios anuais e semestrais da mesma. Inicialmente, nos debruçamos sobre o debate acerca da categoria trabalho como princípio educativo, apontando-a como categoria polissêmica interpretada de diferentes formas pelos autores do pensamento educacional crítico brasileiro que a estudam. Indicamos algumas críticas que vêm sendo construída a defesa do trabalho como princípio educativo com o intuito de mostrar o debate que esta temática tem incitado. Partimos, então, à apresentação da proposta escolar e à experiência educativa das Escolas Itinerantes do MST no Paraná. A análise de documentos e da produção acadêmica sobre o tema permitiu-nos identificar que a relação trabalho-educação, nas diferentes formas como se materializa nas Escolas Itinerantes, seja por meio do Tempo Trabalho ou do estudo do trabalho no acampamento, tem possibilitado potencializar o ensino-aprendizagem de conteúdos apenas de forma pontual e restrita a poucas disciplinas, buscando responder as necessidades imediatas da escola ou do acampamento. O que não indica que a escola não tenha trabalhado suficientemente a dimensão dos conteúdos, apenas que ela não se baseia, em sua grande maioria, na vinculação da escola com o trabalho, como a proposta indica. Identificamos ainda que a presença do trabalho nas Escolas Itinerantes se vincula muito mais a possibilidade de contribuir com a auto-organização dos educandos e a formação de atitudes e valores, do que intencionalizando o ensino-aprendizagem dos conteúdos. A formação de valores e atitudes está presente na proposta escolar do MST e na Escola Itinerante, se articulando com a busca pela construção do assentamento e pela construção do Socialismo, pautando-se em relações e práticas coletivas aliadas a perspectiva de classe que o MST assume.

Palavras-chave: Relação trabalho-educação; trabalho como princípio educativo; Escola Itinerante.

ABSTRACT

This paper addresses the relationship between work and education with focus on education. Therefore, we take as the object of study work as an educational principle in Schools Itinerant MST in Paraná. Our goal is to understand how they have established the relationship between work and education in Itinerant Schools, considering the role of the school transmission / acquisition of content historically built by humanity, understanding that access to this knowledge is expressed as humanization. Therefore, we performed literature research monographs, dissertations and theses that deal with thematic and documentary analysis of MST's Bulletins, Notebooks from Itinerant School and yearly reports of the same. Initially, we concentrate on the debate about the working class as an educational principle, indicated as polysemic category interpreted in different ways by authors of educational, who are studied by Brazilian critic. Below are some criticisms that have been built to defend the work as an educational principle, in order to show the debate that this issue has incited. We follow the presentation thinking about the proposed school and the educational experience of Itinerant Schools MST in Paraná. The analysis of documents and academic research on the subject has allowed us to identify the relationship between work and education, that, in different ways, materializes in Schools Itinerant, through work or study time work in the camp, which has enabled enhance the teaching-learning content only sporadically and restricted to a few disciplines, seeking to respond to the immediate needs of the school or camp. It does not indicate that the school has not worked hard enough the content dimension, only that it is not based, mostly, on linking school to work, as the proposal indicates. We identified that the presence of the work in Itinerant Schools binds much more able to contribute to the self-organization of students and the formation of attitudes and values, than intentionalizing teaching-learning contents. The formation of values and attitudes are present in the proposed MST school's and Itinerant School, articulating with the search for the construction of the settlement and the construction of socialism, and are based on relationships and collective practices combined with class perspective that assumes MST .

Keywords: Value-work education, work as an educational principle; Itinerant School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Escolas Itinerantes do Paraná	64
Quadro 2: Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana	66
Quadro 3: Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana para fins de registro escolar	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP - Associação de Cooperação Agrícola do Paraná

CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENTEV – Centro Tecnológico de Desenvolvimento Regional de Viçosa

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EdoC - Educação do Campo

EI - Escolas Itinerantes

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GEPPEs - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais

GPPS - Grupo de Pesquisas em Políticas Sociais

IC's - Iniciações Científicas

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

ITEPA - Instituto técnico de Educação e Pesquisa na Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Ministério Público

MSP'sdoC - Movimentos Sociais Populares do Campo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB – Núcleo de Base

ONG – Organização não governamental

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PR - Paraná

PROCAMPO - Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PUC - Pontifícia Universidade Católica

REARA - Rede de Escolas de Assentamentos

RS – Rio Grande do Sul

SAF – Sistema Agroflorestal

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná

TAC - Termo de Ajustamento de Conduta

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USF - Universidade Sem Fronteiras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA CATEGORIA POLISSÊMICA	26
1.1. A relação trabalho-educação e a função social da escola	26
1.2. O trabalho como princípio educativo enquanto categoria polissêmica	37
1.3. O trabalho como princípio educativo: alguns questionamentos e indagações	47
CAPÍTULO II. ESCOLA ITINERANTE DO MST NO PARANÁ: ASPECTOS ORGANIZATIVOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.....	56
2.1. A luta pela escola no espaço do acampamento: a conquista da Escola Itinerante ..	57
2.2. Escola Itinerante no estado do Paraná: Projeto Político Pedagógico.....	63
2.3. A forma organizativa do MST e sua dimensão formativa.....	72
2.3.1. O MST e sua organicidade: aspectos presentes na Escola Itinerante.....	76
2.4. A Escola Itinerante e o Estado Burguês: apontamentos acerca desta relação	80
CAPÍTULO III. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST NO PARANÁ	91
3.1. A relação trabalho-educação na escola do MST: alguns apontamentos	92
3.2. A relação trabalho-educação na Escola Itinerante paranaense por meio do Tempo Trabalho	109
3.3. O trabalho nas Escolas Itinerantes e a agroecologia	115
3.4. Trabalho e auto-organização dos educandos: um vínculo com a formação de valores	119
3.5. O Trabalho na Itinerante paranaense e seu vínculo com os conteúdos escolares	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	145

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objeto de estudo o trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes - EI¹ - do Paraná. As Itinerantes são escolas localizadas nos acampamentos de luta pela terra, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra² – MST - e construídas pelos Sem Terra acampados. Elas carregam este nome devido à necessidade de itinerância do acampamento, por este ser um espaço provisório, expressão da luta, com riscos contínuos de despejos, onde as famílias, em função do processo de luta pela terra, normalmente se deslocam para participarem de marchas, mobilizações e para a garantia da sobrevivência através das frentes de trabalho.

Estas escolas são construídas pelos Sem Terra buscando sanar a necessidade de escolarização mesmo em situação de acampamento. Em nível nacional, a primeira Escola Itinerante foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação no Rio Grande do Sul, em 1996, sob o Parecer nº1313/CEE/RS. Já no Estado do Paraná, apenas no ano de 2003 é que elas foram legalmente reconhecidas³ por meio do Parecer nº1012/CEE/PR do Conselho Estadual de Educação.

Explicitamos a importância de pesquisas sobre esta temática pela necessidade de analisar esta experiência – a Escola Itinerante do MST– que, mesmo sendo mantida financeiramente pelo Estado burguês, se concretiza pelo esforço do movimento social ao qual guarda pertencimento e que, com sua prática educativa, deixa clara a intencionalidade e a disposição de construir uma proposta pedagógica voltada aos interesses sociais e culturais do Movimento.

Destacamos, ainda, que a política que pretendemos analisar diverge nos pressupostos e na perspectiva social de modo geral da política educacional oficial adotada em âmbito estadual e nacional. A Escola Itinerante se origina de outra

¹ Durante o texto também faremos referência às Escolas Itinerantes como escolas de acampamento ou simplesmente Itinerantes.

² Durante o texto faremos referência ao Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra chamando-o apenas de Movimento.

³ Atualmente estão em funcionamento no Paraná nove Escolas Itinerantes, sendo elas: Escola Itinerante Carlos Mariguella, Escola Itinerante Construtores do Futuro, Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, Escola Itinerante Herdeiros da Luta, Escola Itinerante Caminhos do Saber, Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Escola Itinerante Paulo Freire, Escola Itinerante Sementes do Amanhã e Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi.

lógica, ela é gestada e orientada pelos sujeitos que a construíram, ou seja, os Sem Terra acampados e em luta.

A escolha das escolas de acampamento como o foco desta pesquisa não se deu de forma aleatória. Desde a graduação⁴, houve uma aproximação com este objeto por meio do processo de Iniciação Científica, vinculada ao Grupo de Pesquisas em Políticas Sociais – GPPS⁵, o qual possibilitou o contato inicial com a história da Escola Itinerante, com as práticas que nela se desenvolvem e com os documentos orientadores de sua proposta.

Ainda, durante a graduação em Pedagogia, destaca-se a participação como bolsista do Projeto de Extensão Universidade Sem Fronteiras – USF, intitulado: “*Capacitação e formação continuada de educadores das Escolas Itinerantes do Paraná*”⁶, em que se pôde conhecer vários educadores que atuam nas Itinerantes, participar de alguns espaços de formação de educadores do MST e também ter contato com o embasamento teórico que orienta as práticas pedagógicas nas escolas, por meio dos encontros de formação que este Projeto proporcionou.

A participação no GPPS e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais – GEPPE⁷ - contribuiu nesta trajetória e nas reflexões aqui

⁴ Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, cursada de 2007 a 2011, durante a qual foram desenvolvidas três Iniciações Científicas – IC’s, orientadas pelas docentes Dra. Liliam Faria Porto Borges e Ms. Janete Ritter. As IC’s tiveram por objeto de estudo a Escola Itinerante e se intitularam respectivamente: “Escola Itinerante do MST: história, políticas e práticas”; Escola Itinerante: um contraponto a escola capitalista” e “Os ciclos de formação humana e as Escolas Itinerantes do MST”.

⁵ O Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais - GPPS, vinculado a UNIOESTE, “foi criado em 1999 e cadastrado no CNPQ em 2002, tem como objeto o estudo de temáticas referentes às políticas sociais nas áreas de Educação e Saúde, produzindo análises que consideram o processo decisório, o financiamento, e a implementação e a avaliação do impacto dessas políticas nos diferentes contextos sócio, político, institucional e cultural”. (GPPS, 2012, p. 1). Atualmente, a pesquisa desenvolvida pelo Grupo é referente ao [“Estudo das categorias de equidade e produtividade na nova fase de desenvolvimento da América Latina: a incorporação dessas categorias nas políticas de educação e saúde nos governos FHC e Lula”](#). Desde o ano de 2011, além de desenvolver a pesquisa, o Grupo vem se organizando em três frentes de atividade, me vinculo a frente de estudos sobre Educação do Campo, fazem parte, ainda, as frentes de estudos acerca da América Latina e da Saúde. Momentos de estudo para formação de pesquisadores marcam também atividades desenvolvidas que unificam as diferentes frentes do GPPS.

⁶ Este projeto de extensão teve por objetivo proporcionar formação continuada para os coordenadores e educadores das dez Escolas Itinerantes em funcionamento no Paraná, no período de 2009 a 2011. Durante sua execução foram realizados encontros/oficinas com os coordenadores e educadores buscando qualificar a prática pedagógica em consonância com a proposta da escola. Sendo assim, os bolsistas fizeram visitas às Escolas Itinerantes, aos acampamentos e aos assentamentos e, além disso, participaram de outras atividades de formação de educadores. Este projeto contou com participação de cinco graduandos e dois pedagogos do campo recém-formados, além de três docentes da UNIOESTE. Sua abrangência se deu nos municípios onde se localizavam estas Escolas Itinerantes, e o financiamento foi garantido via Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI.

⁷ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais – GEPPE, vinculado a UNIOESTE, tem por objetivo “realizar a análise e o estudo da política educacional e social com ênfase para o seu desenvolvimento no Brasil, buscando investigar e examinar os motivos financeiros e institucionais e as razões

trazidas. A vinculação com o Coletivo de Educação do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE⁸ - e as leituras e discussões no Grupo de Estudos em Educação do Campo⁹ do campus de Cascavel trouxeram inquietações que perpassam esta pesquisa. A atuação na Frente de Formação de Educadores do Setor de Educação do MST/PR também influenciou de forma bastante significativa no desenvolvimento desta pesquisa.

Essa trajetória possibilitou a aproximação do debate sobre as políticas educacionais em geral e nos permitiu apreender como houve, nos últimos anos, um aumento significativo de políticas públicas relacionadas à Educação do Campo, dentre as quais destacamos o reconhecimento das Escolas Itinerantes¹⁰. Entendemos que essas políticas só se efetivaram, devido, em grande medida, ao fato de que os governos tanto em nível federal como estadual – no caso do Paraná – estiveram abertos ao diálogo junto aos Movimentos Sociais Populares do Campo¹¹ - MSP'sdoC. Entretanto, ressaltamos que sem o tensionamento destes movimentos, elas não existiriam ou não se pautariam nas questões orientadoras da Educação do

econômicas e ideológicas que alimentam e revelam as condições mediatas e imediatas do processo constituinte das políticas sociais e, conseqüentemente, educacionais” (GEPES, 2012, p. 1). Atualmente, o Grupo está em fase de desenvolvimento da seguinte pesquisa: “Trabalho e política educacional no Paraná e no Brasil: políticas de educação básica, profissional e superior nos governos Lula/Requião e Dilma/Beto Richa”, pesquisa a qual meu trabalho de mestrado se vincula.

⁸ O Coletivo de Educação do Campo da UNIOESTE se constitui em um grupo de trabalho com atuação multicampi, formado por docentes e pesquisadores que estudam esta temática e que vem buscando por meio de seu trabalho atender as demandas apresentadas pelos MSP' do C à UNIOESTE. O Coletivo de Educação do Campo é reconhecido pela Portaria nº 2960/2012 – GRE – Gabinete da Reitoria.

⁹ O Grupo de Estudos em Educação do Campo do *campus* de Cascavel - Unioeste se vincula ao Coletivo de Educação do Campo da Unioeste e ao GPPS, dele fazem parte docentes da UNIOESTE, discentes do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE nível de Mestrado - que pesquisam a temática e professores, coordenadores e diretores das escolas e colégios da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Cascavel. Este grupo de estudos se reunia semanalmente durante o ano de 2011 e com menos periodicidade a partir de 2012.

¹⁰ Dentre estas políticas, destacamos o Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, financiado pelo Ministério da Educação – MEC, que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Destaca-se, também, a formulação das “*Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*”, publicadas em 2006. A implantação do ProJovem Campo - Saberes da Terra - sob a autorização do Parecer nº 436/09 do Conselho Estadual de Educação, que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Destacamos, ainda, que sob o Parecer nº. 93/10 do Conselho Estadual de Educação, foi autorizado o funcionamento de Ensino Fundamental e ensino Médio nas Escolas das Ilhas do litoral do Paraná em caráter experimental, com uma proposta pedagógica específica.

¹¹ Ao utilizarmos a designação Movimentos Sociais Populares do Campo “[...] a perspectiva posta é a de compreender a atuação de determinados movimentos sociais classistas – neste caso os dos povos do campo – que se configuram no confronto direto com o capital, rompendo desta forma com uma postura Pós-Moderna, que ao utilizar-se do termo ‘novos movimentos sociais’ deixa de lado a centralidade da luta de classes, e desvincula a luta destes movimentos sociais da perspectiva de um projeto de sociedade contraposto ao da sociedade capitalista”. (VERDÉRIO, 2011, p. 20).

Campo em suas concepções originárias. Conforme Caldart,

[...] a materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 70).

Apesar de apontar a tríade como sendo fundante para se pensar acerca da Educação do Campo em suas concepções originárias, entendemos que é de extrema importância não deixar de lado a perspectiva da luta de classes aliada a esta tríade. Quando nos referimos a Educação do Campo, estamos usando este termo nas suas concepções originárias, entendidas por Caldart como sendo

[...] aquelas vinculadas aos protagonistas do processo de criação do Movimento Por uma Educação do Campo, ou seja, os movimentos sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque aos movimentos sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente ao MST.

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado das coisas, produzidos pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta.

É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais [...]. A Educação do Campo expressa e confronta as contradições dessa sociedade, na particularidade em que modelam hoje a luta de classes no campo. Seu projeto se constitui pelo modo como os trabalhadores do campo e suas organizações se movimentam e se formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de camponeses (CALDART, 2010, p.147-148).

Este combate *ao atual estado das coisas* é entendido como resistência ao modo de produção capitalista, a partir do tensionamento das relações postas, e, portanto, se coloca na perspectiva de transformação social, se pautando na construção de relações sociais e econômicas orientadas por outra perspectiva social e política. É um processo de confronto às contradições desta sociedade, que não se dá sem limites, desafios e contradições.

Articulado a este posicionamento teórico-político, existe a defesa de que seja Educação no Campo e do Campo. O “*Caderno de Memória da 1ª Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo*” realizada em 1998, nos ajuda a entender que: “Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto-político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29). As Escolas Itinerantes podem ser vistas como uma das experiências de Educação que tem por prerrogativa ser no e do Campo, que nascem a partir da necessidade de luta contra o *atual estado das coisas*, ou seja, com uma perspectiva teórica e política que se move em direção oposta aos ditames da sociedade vigente.

Entendemos as palavras e os conceitos enquanto concepções teóricas e políticas que alimentam uma concepção da sociedade e das classes sociais que a constituem e que expressam, ainda, as contradições e a luta de classes. Neste sentido, a Educação do/no Campo está no terreno de disputa, é um conceito, um termo, uma prática que vem sendo utilizada pelos MSP’doC, mas, também, por empresas do agronegócio¹². Dessa maneira, cabe afirmar que as empresas do agronegócio, entendidas como integrantes da classe dominante, tem feito o esforço de apropriar-se deste conceito, produzido pelos MSP’doC, utilizando-o esvaziado de seu sentido original, conferindo-lhe novos sentidos, coerentes com os seus propósitos e os da classe a qual se vinculam.

Esta utilização do conceito Educação no/do Campo por empresas e institutos ligados ao agronegócio pode ser visualizada por diversos meios. O *site* Portal do Agronegócio (CENTEV; UFV, 2006), em 15/12/2006, publica uma reportagem intitulada: “*Educação no campo também deve ser prioridade*”, em que argumenta, em seus seis parágrafos, sobre as dificuldades de acesso à escola, o preconceito sofrido pelas crianças e afirma que “[...] as crianças não são mais ou menos inteligentes por causa do lugar onde vivem, mas têm saberes diferentes” (CENTEV; UFV, 2006, p. 1), aponta também a necessidade de capacitação e valorização dos professores e, ainda, traz dados já conhecidos de que “[...] uma criança entre 7 e 14 anos de idade que vive em área rural tem quase três vezes mais chances de não ser

¹² Um dos exemplos de empresa do agronegócio que se utiliza deste termo é o Instituto Souza Cruz, reconhecido como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP e vinculado à transnacional Souza Cruz, que em 2010 publica a 12ª edição da Revista Marco Social, que tem por tema a Educação do Campo. (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2010). Endereço eletrônico: (<http://www.institutosouzacruz.org.br>).

alfabetizada” (CENTEV; UFV, 2006, p. 1).

É visível a aproximação do conteúdo da reportagem (CENTEV; UFV, 2006, p. 1) com a perspectiva da Educação Rural¹³, e contrária à perspectiva da Educação do/no Campo em suas concepções originárias. O que mais nos chama a atenção é a tentativa de querer unir duas coisas que em sua essência são antagônicas, a Educação do/no Campo e o agronegócio:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e da morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (MOLINA, 2005, p. 19).

As concepções originárias de Educação do Campo estão ligadas à perspectiva de transformação social, visando justamente acabar com a situação de exploração dos camponeses enquanto trabalhadores. Por isso, quando este termo é utilizado por representantes da classe dominante, não é nesta perspectiva, mas, buscam camuflar o vínculo da mesma com a luta política e social. Desta forma, quando a página eletrônica Portal do Agronegócio¹⁴ (CENTEV; UFV, 2006) se refere à Educação no Campo e traz alguns argumentos “aparentemente neutros”, na verdade, o que a reportagem faz é trazer para este conceito outro sentido e, como já dissemos, esvazia seu sentido original, lhe confere um sentido coerente com os propósitos do agronegócio¹⁵. Cabe deixar registrado que os propósitos são de

¹³ A Educação Rural é entendida por nós em oposição a Educação do Campo, é uma concepção que [...] representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar de atraso. Trata-se o Rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas”. (SEED, 2006, p. 22).

¹⁴ A página eletrônica [Portal do Agronegócio se vincula a Incubadora de Empresas de Base Tecnológica do Centro Tecnológico de Desenvolvimento Regional de Viçosa – CENTEV e Universidade Federal de Viçosa - UFV.](#)

¹⁵ Subjacente a este debate acerca do conceito de Educação do Campo e das lutas dos MSP'doC, está a disputa por modelos de produção no campo, modelos de agricultura, que expressam interesses e projetos sociais antagônicos. Um deles, é o modelo do agronegócio, hegemônico no campo brasileiro que representa “a aliança entre os grandes proprietários de terra (fazendeiros capitalistas) os bancos, (que fornecem os créditos) e as empresas transnacionais (que fornecem os insumos, e controlam os preços e os mercados). Esse modelo se caracteriza por grandes extensões de terra, e lavouras cada vez maiores. Monocultivo, [...] uso intensivo de máquinas e venenos-agrotóxicos [...]. A maior parte das fazendas produzem mercadorias para exportação [...] e dependem completamente do crédito e do mercado controlado pelas empresas transnacionais. (MST, 2009c, p. 7). b) O outro modelo vem se respaldando em algumas práticas já desenvolvidas a partir da agroecologia, com um caráter de proposta, é um modelo de agricultura controlado pelos camponeses e trabalhadores rurais. Um modelo, que prioriza as pequenas e médias unidades de produção. Tem a produção de alimentos como prioridade e a organização da agricultura com base na diversidade de culturas. Apregoa o uso intensivo de mão-de-obra e técnicas de produção agroecológicas que impedem o uso de venenos. A produção se organiza para o mercado interno, para atender as necessidades do povo brasileiro. (MST, 2009c, p. 7).

conservação das relações sociais e econômicas e não de transformação destas. Para tanto, trazemos o parágrafo de conclusão da reportagem para ilustração disto que tratamos. Nele o autor faz um apelo ideológico, mostrando como podemos mudar essa situação vivida no campo:

Podemos ajudar a mudar essa realidade. Se você é radialista e vive na cidade, pode mostrar que a educação no meio rural tem desafios sérios, mas isso não é motivo para discriminações. Se você é radialista em área rural, pode divulgar iniciativas que ajudam as crianças, além de mobilizar a comunidade em favor de uma escola de qualidade para todos (CENTEV; UFV, 2006, p. 1).

Pode-se observar que o conteúdo político de transformação social é inexistente, a saída apontada se daria pelo discurso de que não devemos discriminar as pessoas que vivem no campo e, mesmo falando sobre a mobilização da comunidade, cai no discurso de que cada um deve fazer a sua parte. Sabemos também que a mobilização da qual se fala não ultrapassaria os níveis adequados aos interesses do capital. Isto confirma o nosso argumento de que representantes da classe dominante definem seus discursos na direção do embate da luta de classes, em especial com a intenção de abafar a tensão existente e contraditória dos interesses econômicos hegemônicos. Por isso, entendemos que é necessário exemplificar o que queremos dizer ao utilizá-lo, uma vez que a carga teórico-medológica da terminologia aqui adotada está carregada de uma perspectiva crítica.

Entendemos que é de extrema importância demarcar que, em nosso entendimento, a Educação do/no Campo, além dos elementos apontados acima, tem, ainda, como diferencial o fato de reconhecer a especificidade do campo em termos de organização do trabalho neste meio, na maneira de produzir a vida neste espaço e também no fato de reconhecer a histórica negação do direito a escolarização dos camponeses. Porém, esta concepção que reconhece o diferencial nas relações de trabalho no campo e a exclusão em relação à escolarização, não deixa de compreender esta realidade social enquanto movimento da totalidade histórica e contraditória social e economicamente.

Em outras palavras, é um movimento de luta por políticas focalizadas sim, mas que defende a unidade na diversidade (TAFFAREL; JÚNIOR, 2010). Essa luta é entendida como uma particularidade do universal. Segundo Célia Vendramini:

[...] a afirmação da cultura, da identidade e da diferença da educação do campo, como uma realidade em si e não como conexão entre o geral, o específico e o particular, se assentam na negação do trabalho. Há necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a educação do campo e sobre os movimentos sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais. Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada (VENDRAMINI, 2008).

É neste sentido que os MSP'doC, dentre os quais destacamos o MST, se colocam na direção contrária da saída apontada no site Portal do Agronegócio (CENTEV; UFV, 2006), pois entendem que a organização e que a luta política são a única saída para *mudar o atual estado das coisas*, neste sentido, cunham o conceito de Educação do/no Campo, buscando denunciar a omissão do Estado em atender a histórica demanda por escolarização nas áreas rurais, e também contradizendo as políticas compensatórias advindas da proposta de Educação Rural ou educação para o meio rural por parte do Estado.

Neste sentido, dentre as práticas escolares ligadas ao MST, as Escolas Itinerantes também ajudam a cunhar este conceito, pois são vinculadas à perspectiva de serem escolas no espaço do campo e também sendo do campo, ou seja, que sejam pensadas, organizadas e intencionalizadas a partir da comunidade acampada e do Movimento Social ao qual pertencem. Elas já existiam mesmo antes do debate *Por uma Educação do Campo* e, juntamente com outras experiências de assentamentos e acampamentos, vão criando um acúmulo de experiências que permitem ao MST pautar, ao lado de outros MSP'doC, a Educação do/no Campo e a partir das experiências qualificar o debate sobre o campo como espaço de produção e de reprodução social fundamental.

Destacamos, ainda, que nos dias de hoje o MST tem se mostrado protagonista na questão educacional. No atual contexto da Educação do Campo no Brasil, ganham destaque suas ações, pois, ao lutar por Reforma Agrária demanda políticas públicas de educação e, mais do que isso, constrói uma proposta político-pedagógica articulada aos seus interesses.

No ano de 2005, o MST publica o “*Dossiê – MST Escola: documentos e*

estudos 1990 – 2001” (ITERRA, 2005), coletânea que expressa o processo de construção de sua concepção de educação e de ação nas escolas de acampamentos e assentamentos. Destacamos a importância desta coletânea que reúne textos produzidos e publicados no período de onze anos. Sendo assim, foi a partir do contato com esta coletânea que é despertado nosso interesse em estudar o trabalho como princípio educativo na proposta das Itinerantes do Paraná.

Durante a trajetória acadêmica que relatamos anteriormente, pode-se analisar os documentos que fundamentam esta proposta de educação e percebeu-se que o trabalho é elencado como um dos princípios filosóficos e pedagógicos que lhe dão sustentação. Inúmeras são as referências feitas à vinculação da escola com o trabalho, entendendo-o como princípio educativo (MST, 1994, p. 91).

A aproximação com o objeto de estudo – Escola Itinerante – durante a graduação, foi nos instigando a entender mais profundamente qual a concepção de trabalho que orienta as práticas escolares, bem como qual trabalho tem sido elencado como educativo. Outra questão que nos instigou a pesquisar, é o fato de que essa construção teórico/prática do MST, mesmo sendo ligada exclusivamente às práticas no interior do Movimento, não pode ser entendida por si mesma, de forma isolada, mas sim em relação ao acúmulo teórico/prático do pensamento educacional crítico brasileiro¹⁶.

Além da produção em nível nacional, o Setor de Educação do MST no Paraná, vem, também, por meio de seus sujeitos, sistematizando a experiência da Escola Itinerante em que podem ser visualizadas questões importantes acerca do trabalho na escola.

Foram construídos com o apoio da Secretaria de Estado da Educação – SEED, cinco Cadernos da Escola Itinerante - MST, que apresentam a proposta e relatam as experiências, tendo por nomes: Caderno I: “*Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências*” (MST; SEED, 2008a); Caderno II: “*Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetória e significados*” (MST; SEED, 2008b); Caderno III: “*Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola*” (MST; SEED, 2009c); Caderno IV: “*Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores*” (MST; SEED, 2009a) e o Caderno V que tem por nome: “*A escola*

¹⁶ Ao utilizarmos a expressão pensamento educacional crítico brasileiro, estamos fazendo referência ao acúmulo do pensamento educacional brasileiro constituído a partir de intelectuais e de práticas educacionais ligadas a perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

da luta pela terra: a Escola Itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI” (MST; SEED, 2010).

Alguns Boletins e Cadernos de Educação, bem como estes Cadernos da Escola Itinerante são analisados nesta pesquisa, assim, buscamos evidenciar os elementos destes que se relacionam com o nosso objetivo de pesquisa. Para além da produção própria do Movimento, existem estudos já realizados que se dedicam a entender, dentre outros elementos, a relação trabalho-educação no Movimento e na Escola Itinerante. Dentre estes trabalhos acadêmicos dialogaremos com as teses de doutoramento de Dalmagro (2010), Machado (2003), Garcia (2009), Quaresma (2011) e Camini (2009), a dissertação de mestrado de Bahniuk (2008), e os Trabalhos de Conclusão de Curso de Leite (2012) e Meireles (2012).

O diálogo com Trabalhos de Conclusão de Curso, não tem se caracterizado como algo muito comum em dissertações e teses, porém, cabe a ressalva de que nesta pesquisa ele se coloca como algo fundamental, uma vez que os dois autores com os quais dialogamos Leite (2012) e Meireles (2012) já foram educadores de Escolas Itinerantes no Paraná e, recentemente, atuam, respectivamente, na coordenação de uma Itinerante e no acompanhamento político-pedagógico das Itinerantes do Paraná.

Estes dois autores estudaram a relação trabalho-educação na Itinerante ao concluírem o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, Turma Nadeshda Krupskaya, na Unioeste. Suas pesquisas contribuíram com a coleta de dados e nos trouxeram um panorama mais atual do que se efetiva nas Escolas Itinerantes do Paraná.

Meireles (2012) analisa a experiência de uma Escola Itinerante no que se refere ao trabalho como princípio educativo; Leite (2012), por sua vez, não foca seu trabalho em uma escola, mas aponta elementos da proposta e da efetivação nas nove Escolas Itinerantes do Paraná.

Destacamos a importância de dar continuidade à análise da proposta da Escola Itinerante paranaense sob o foco da categoria trabalho. Isso passa pelo aprofundamento das discussões sobre como esta escola busca se contrapor ao modelo hegemônico de escola atual e qual o papel do trabalho nesta empreitada.

Considerando a sistematização do MST produzida em torno do acúmulo teórico/prático nas Escolas Itinerantes, bem como as análises realizadas por pesquisadores que se detiveram no assunto, esta pesquisa se caracteriza por ser de

cunho bibliográfico e documental, com objetivos exploratórios¹⁷ (SEVERINO, 2007), buscaremos contribuir com as discussões sobre a relação trabalho-educação escolar – trabalho ao analisar a proposta de escola dos Sem Terra.

Ao se falar em Escola Itinerante, é importante demarcar que o Estado do Paraná tem apresentado importantes avanços em termos de proposta educacional a partir da conquista da Escola Itinerante. Este acúmulo ocorre por diversas razões: pelo número de escolas de acampamento neste Estado, pelos anos de reconhecimento, pela formação de educadores, pela possibilidade de um diálogo próximo com o governo do Estado durante o mandato de Roberto Requião (2002 – 2009) nos anos iniciais da implantação das escolas, entre outras.

Neste sentido, considerando o protagonismo do MST e o avanço de sua proposta no Paraná, destacamos a importância de se debruçar sobre esta proposta com o foco da escola em seu vínculo com o trabalho, buscando analisar também algumas aproximações e distanciamentos em relação ao debate atual acerca da relação trabalho-educação escolar.

Como as primeiras Escolas Itinerantes do Estado do Paraná foram legalmente reconhecidas em 2003, nosso recorte temporal tem este ano como marco inicial e o ano de 2012 como marco final. É este o recorte temporal que direcionará essa pesquisa.

As sucessivas aproximações com a Escola Itinerante enquanto objeto de estudo vão suscitando a necessidade de aprofundar nossa análise acerca de como o trabalho vem sendo pautado como princípio educativo fundamental em uma escola pensada e construída em um espaço de resistência e de contestação social. Nesta direção, a questão que orientou nossa pesquisa foi: **o trabalho com o princípio educativo na Escola Itinerante tem possibilitado potencializar a função primordial da escola de transmissão-assimilação de conhecimento científico?**

Buscamos uma aproximação do problema aqui proposto com a concepção de trabalho na Escola Itinerante e o seu entendimento sobre o trabalho como princípio educativo no espaço escolar. Para dar conta do nosso objetivo, este trabalho está dividido em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo apresentamos nosso entendimento acerca da função social que deve ser primordial da escola: a transmissão e a assimilação dos

¹⁷ A pesquisa exploratória busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007 p. 123)

conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Apontamos, ainda, que a luta para que a escola cumpra essa sua tarefa principal se coloca na perspectiva de possibilitar a ampliação do acesso à humanização, sobretudo, a classe trabalhadora sob o capitalismo. Na perspectiva de compreender a relação trabalho-educação, nos debruçamos sobre os diferentes posicionamentos no terreno educacional brasileiro de cunho progressista acerca do trabalho como princípio educativo, mostrando que este vem se configurando como uma categoria polissêmica. Apresentamos autores que tem feito a defesa do trabalho como princípio educativo e outros que problematizam esta defesa.

No segundo capítulo apresentamos a Escola Itinerante, especialmente a proposta do Paraná, apontando os principais elementos de seu Projeto Político Pedagógico, as questões orientadoras de seu currículo e os aspectos políticos, organizativos e pedagógicos que configuram esta escola e sua decorrência formativa junto aos educandos Sem Terra. Apontamos, também, relações entre a forma organizativa do Movimento, a organização do acampamento e as suas influências na Escola Itinerante, discutimos, ainda, a relação da Itinerante com o Estado burguês.

No terceiro capítulo, analisamos as práticas desenvolvidas na Escola Itinerante no Paraná que tem por base o trabalho como princípio educativo munidos deste debate citado acima, ou seja, considerando a função social primordial da escola e os entendimentos acerca do trabalho como princípio educativo. Assim, buscamos analisar, neste capítulo, se o trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante tem possibilitado potencializar a função social primordial da escola.

Tomamos por base, para análise das práticas, os cinco Cadernos da Escola Itinerante já citados, nove relatórios semestrais e anuais das Escolas Itinerantes do Paraná entregues pela Associação de Cooperação Agrícola do Paraná - ACAP¹⁸ periodicamente a SEED, tivemos acesso, portanto, aos seguintes relatórios: Relatório do Primeiro Semestre de 2004, Segundo Semestre de 2004, Relatório Anual de 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 e os trabalhos acadêmicos que tratam desta temática citados anteriormente.

Nosso foco, neste capítulo, toma o recorte da pesquisa buscando dialogar com pesquisas já concluídas com o intuito de contribuir com as discussões sobre o trabalho como princípio educativo na proposta das Escolas Itinerantes no Paraná.

¹⁸ A efetivação da Escola Itinerante paranaense é financiada por meio de um convênio firmado entre ACAP e a SEED. A ACAP se vincula organicamente ao MST.

Nas considerações finais retomamos, de maneira geral, os elementos apontados no decorrer do trabalho, bem como os resultados obtidos.

CAPÍTULO I. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA CATEGORIA POLISSÊMICA

Neste primeiro capítulo apresentamos nosso entendimento acerca da função social que deve ser primordial da escola: a transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Apontamos, ainda, que a luta para que a escola cumpra essa sua tarefa principal se coloca na perspectiva de possibilitar a ampliação do acesso à humanização, sobretudo da classe trabalhadora sob o capitalismo. Assim, trazemos elementos sobre a relação trabalho-educação considerando o trabalho em geral e a configuração que este assume sob o capitalismo.

Na perspectiva de compreender a relação trabalho-educação, nos debruçamos sobre os diferentes posicionamentos no terreno educacional brasileiro de cunho progressista acerca do trabalho como princípio educativo, mostrando que este vem se configurando como uma categoria polissêmica. Apresentamos autores que tem feito a defesa do trabalho como princípio educativo e outros que problematizam esta defesa. A análise de alguns textos de autores vinculados ao pensamento educacional crítico brasileiro nos permite mostrar, no próximo capítulo, algumas proximidades e distanciamentos considerando este acúmulo em relação a proposta do MST.

1.1. A relação trabalho-educação e a função social da escola

Partilhamos do entendimento de Friedrich Engels em “*Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*” em que este autor afirma que o trabalho é a “[...] condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2012, p. 1). No mesmo texto, o autor ainda se referindo ao trabalho enquanto categoria fundante do ser social, explica que o homem foi tendo cada vez mais domínio sobre a natureza, e a partir do trabalho foi ampliando seus horizontes. De acordo com Newton Duarte

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades

básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente (DUARTE, 2003, p. 24).

Neste sentido, o que define a existência da sociedade humana é o trabalho, por meio do qual o homem exerce influência sobre a natureza enquanto “[...] uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (ENGELS, 2012, p. 12), “[...] imprimindo na natureza o selo de sua vontade” (ENGELS, 2012, p. 13), o que lhe permite historicamente construir seus instrumentos de trabalho, os quais, de rudimentares, passaram a ser instrumentos cada vez mais complexos.

Graças a cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados (ENGELS, 2012, p. 10).

É neste sentido que Engels aponta que o homem modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, ou seja, domina-a. Ao concordarmos com o autor, entendemos ser necessário um esclarecimento de que o homem também é parte da natureza, é um ser biológico, mas que ao se relacionar com a natureza modifica-se não só biologicamente como também socialmente. Ao mesmo tempo em que o trabalho é produto do homem, o homem se produz a partir dele, produz sua cultura, seu mundo humano, social. Neste sentido, cabe pontuar que o que diferencia o homem dos animais é o trabalho, pressupomos, portanto, “o trabalho como forma exclusivamente humana” (MARX, 2011, p. 211).

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 1981, p. 14).

A concepção acima apresentada é a que entendemos que se aproxima do entendimento de Karl Marx sobre o trabalho em geral, ou seja, é quando Marx “trata do processo de trabalho independentemente de qualquer forma social determinada”. (ZANARDINI, 2005, p. 6). De acordo com Marx:

[...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriações do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1988, p. 146 *apud* ZANARDINI, 2005, p. 6).

Nesta perspectiva, também sob o modo de produção capitalista, o processo de trabalho abrange o trabalho na sua forma geral, entendido este último como sinônimo de trabalho concreto, porém, determinado por esta forma social, conforme João Batista Zanardini:

[...] o trabalho concreto criador de valor de uso, condição do homem produzir para satisfazer suas necessidades, quer venham do ‘estômago ou da fantasia’, convive e estabelece uma relação de profunda contradição com a característica do trabalho abstrato enquanto produtor de valor de troca, e estas duas características do trabalho compõem a condição de produção do capital. Tal contradição já se encontra presente mesmo que de forma embrionária no corpo da mercadoria unidade de valor de uso e de valor de troca (ZANARDINI, 2005, p. 7).

Paulo Sérgio Tumolo nos mostra ainda que

[...] a produção de bens/valores de uso (trabalho concreto) e de mercadorias/valores de troca (trabalho abstrato) – sendo que a última determina a primeira – é *condição necessária, porém insuficiente* para caracterizar o modo de produção capitalista¹⁹. A produção de mais-valia (capital) é a razão última deste modo de produção e por isso o trabalho produtivo determina tanto o trabalho abstrato como o trabalho concreto (TUMOLO, 1996, p. 56, grifos do autor).

Em outro artigo, Tumolo complementa a ideia acima ao expressar a contradição presente nos processos de trabalho sob o modo de produção

¹⁹ Seria possível, hipoteticamente, imaginar uma sociedade produtora de mercadorias, regulada pelo mercado, que não fosse capitalista. Para ser capitalista é necessário mais do que isso, ou seja, produção de mais-valia para a consequente acumulação do capital. (Nota do autor).

capitalista²⁰. Neste sentido, Tumolo (2011), ao estudar *O Capital* reafirma que o trabalho sob o capitalismo possui um duplo aspecto, é uma unidade contraditória de duas dimensões, positividade e negatividade, e sob o capitalismo é impossível cindir a unidade contraditória das duas dimensões. Ou seja, sob o capitalismo, o trabalho não é pura negatividade, afirma Tumolo (2011).

O autor afirma também que as categorias trabalho abstrato e trabalho concreto são insuficientes para explicar a forma histórica que o trabalho assume no capitalismo, pois,

Num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia. Mais do que isto, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa (TUMOLO, 2005a, p. 242).

Assim, juntamente com estas categorias, há outra que é de grande importância para se entender os processos de trabalho sob o capitalismo: o trabalho produtivo. Nas palavras de Marx:

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (MARX, 1984, p. 105-106).

Por se tratar do modo de produção capitalista, Tumolo utiliza a terminologia

²⁰ O próprio autor reflete sobre a elaboração destes dois artigos de sua autoria: Tumolo (1996) e (2005a) no que se refere a abordagem do conceito de trabalho, segundo ele: "Apesar de que tivesse apresentado, no primeiro artigo (TUMOLO, 1996), uma abordagem claramente contraditória do trabalho no interior do sistema capitalista, concluí que era necessário, no segundo texto (TUMOLO, 2005a), dar um tratamento mais aprofundado e complexificado à questão do trabalho como contradição. Esse foi meu objetivo central nesse último artigo: buscar desvendar e explicar o trabalho como materialização de um complexo de contradições em seu mais alto grau de complexidade, já que é trabalho na forma social do capital, que não é outra coisa senão contradição em processo, tendo como fundamento a contribuição marxiana oferecida em *O Capital*" (TUMOLO, 2011, p. 464).

“trabalho produtivo de capital”, que, segundo ele, é um dos conceitos chave para entender o trabalho sob o capitalismo,

Numa leitura preliminar, este último [trabalho produtivo de capital] deve ser considerado, entre eles, a categoria analítica determinante, pois, além de pressupor os dois primeiros [trabalho concreto e trabalho abstrato], expressa o conjunto de contradições do processo de produção especificamente capitalista (TUMOLO, 2005a, p. 252).

Ainda sobre este modo de produção, a divisão social e técnica do trabalho se aprofundam, e o trabalho assume certas características que devem ser destacadas como a especialização, objetivação e simplificação que possibilitam o aumento da produtividade e riqueza social. Gilberto Luiz Alves demonstra isso ao refletir sobre a divisão do trabalho na manufatura: “[...] a divisão do trabalho viabilizou o aumento da produção de mercadorias com economia de fadiga, de tempo e de recursos, o que resultou na queda generalizada de preços dos produtos no mercado” (ALVES, 2001, p. 89).

Entendemos, assim como Alves (2001, p. 100), que as estas características acima descritas – especialização, objetivação e simplificação do trabalho – são conquistas humanas necessárias e desejáveis, mas que não podemos tratar como abstrato o que é histórico. Estas características são vistas, assim, como a forma histórica de superação, sob o primado da manufatura capitalista, inicialmente da qualificação profissional correspondente ao artesanato feudal, “[...] que cria as condições materiais para a liberação do homem das formas mais embrutecidas e desgastantes de trabalho” (ALVES, 2001, p. 100).

Porém, sob o capitalismo, a divisão, a objetivação, a simplificação e a especialização do trabalho guardam íntima relação com a compra e venda da força de trabalho. Pois, outra característica que marca este modo de produzir a existência humana é que o homem é transformado em força de trabalho em decorrência de uma condição histórica que o reduziu, tão somente, a capacidade de trabalho (ALVES, 2001, p. 155).

Desta forma, destacamos que o desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo criou as condições materiais para a liberação da humanidade “das formas mais embrutecidas e desgastantes de trabalho”, porém, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, reduziu as possibilidades de humanização e manteve formas desgastantes de trabalho ao reduzir os homens a trabalhadores vendedores da

mercadoria força de trabalho.

Newton Antonio P. Bryan complementa a ideia acima ao afirmar que, sob o capitalismo

[...] o trabalhador desenvolve também uma indiferença em relação a um trabalho determinado. Torna-se um trabalhador versátil vendendo uma capacidade de trabalho apta a receber qualquer determinação qualitativa a ser imposta pela tarefa a realizar no sistema de máquinas (BRYAN, 2011, p. 6).

Neste sentido, apesar de apontarmos a especialização, objetivação e simplificação como conquistas humanas, sob o capitalismo, há que se prestar atenção aos “[...] efeitos imediatos sob o trabalhador, decorrentes de sua forma de apropriação pelo capital” (ALVES, 2001, p. 158), da qual decorre o fato de o trabalho assumir a faceta de desumanizador nesta forma social.

Acentue-se que o desemprego e a “quase total corrupção e degeneração” do trabalhador, a sua “estupidez e ignorância”, o “torpor de seu raciocínio”, são consequências da forma pela qual o capitalismo serve-se de importantes conquistas humanas, tais como o desenvolvimento tecnológico e a divisão do trabalho. O trabalho simples e a especialização profissional só se encontram na origem dessas mutilações, aqui trazidas em expressões literais de Adam Smith, por força das condições de existência impostas pelo capital aos trabalhadores: o salário não lhes permite desenvolver suas capacidades intelectuais e marciais”, enquanto as longas e estafantes jornadas de trabalho não lhes dão tempo para utilizá-las. Atente-se para o fato de que a elevação da produtividade do trabalho, ensejada pelo desenvolvimento tecnológico e pelo aprofundamento da divisão do trabalho, gera desemprego e intensificação do ritmo do trabalho sob o capitalismo (ALVES, 2001, 158).

Assim, sob o capitalismo, os trabalhadores produzem a riqueza socialmente, mas ela não é distribuída socialmente, e sim, apropriada privadamente. Os trabalhadores sofrem com a expropriação do fruto de seu trabalho, ou seja, com a expropriação de toda a riqueza social que produzem. Isto se manifesta em todas as esferas da vida, no acesso à alimentação, à saúde, às músicas elaboradas, à norma culta da língua, ao acesso à tecnologia de ponta, etc. Como nos mostra Duarte a partir de Leontiev, existe

Criação de obstáculos, por parte da sociedade capitalista, à

apropriação da cultura humana pelos indivíduos ou, dizendo a mesma coisa com outras palavras, trata-se da apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres. Entretanto, dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras veem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos (DUARTE, 2004, p. 59-60).

O excerto acima nos mostra que o processo de humanização do gênero humano e singularmente o processo de humanização dos indivíduos na sociedade capitalista, está subordinado ao processo de exploração, que limita o nível de humanização que cada indivíduo acessa.

Percebe-se que os trabalhadores, vendedores da única mercadoria que possuem – força de trabalho –, se veem obrigados a se submeterem à exploração capitalista e, portanto, obrigados a trabalhar para viver. Desta forma, o trabalho que realizam – trabalho produtivo de capital –, acaba por se tornar a sua dimensão mais desenvolvida que suga, pelo cansaço e falta de tempo, dentre outros elementos, as possibilidades de desenvolverem as outras dimensões, artística, afetiva, intelectual, física, etc.

Em outras palavras, isto significa que os trabalhadores sob o capitalismo, de forma geral, têm pouquíssimo acesso e apropriação da cultura humana que lhe permita desenvolver suas outras dimensões enquanto ser humano, e isso, nada mais é do que a negação do acesso a riqueza social que a humanidade produziu.

Concordamos com Duarte (1998), quando este destaca que a especificidade da atividade humana, se comparada ao comportamento animal, está na condição do homem possuir a capacidade de acumular e transmitir experiência e conhecimentos. Ou seja, o homem pode, direta e intencionalmente, produzir o humano no indivíduo. Sendo que,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 3).

É neste sentido que Dermeval Saviani aponta a relação trabalho-educação enquanto ontológica e histórica:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A produção e a reprodução da vida de cada sociedade, pautada no trabalho, implicou diferentes formas de repassar/transmitir às futuras gerações estes saberes e conhecimentos do mundo, desta forma, configuraram-se historicamente, diferentes maneiras de educar. Entendemos que a educação é inerente à sociedade humana, ou seja, o homem se torna homem pela mediação da educação.

Porém, este repassar às novas gerações dos conhecimentos e saberes acumulados historicamente pelos homens para que se constituam enquanto seres humanos, foi se constituindo de diferentes formas, foi se complexificando, ao longo do desenvolvimento humano. A transmissão deste acúmulo possui particularidades intrínsecas ao modo de produzir a vida em cada momento histórico: no modo de produção comunal, no escravista e também no capitalista.

Com o desenvolvimento do capitalismo uma forma peculiar de educação assume posição central: a escola, que, até então, era uma instituição à margem e destinada apenas aos filhos da classe dominante, torna-se escola de massa. O século XIX é o marco histórico do acesso da classe trabalhadora à escola.

Variados são os trabalhos e estudos que tratam da universalização da escola para a classe trabalhadora, não sendo nosso intuito entrar nesta discussão, destacamos que essa escola que se universaliza sob o capitalismo, como tratamos no capítulo anterior, é necessariamente de classe e “[...] a medida que se constitui como pública e estatal, é, portanto, parte do Estado com todas decorrências de ser estrutura jurídico-política de uma determinada formação social” (BORGES, 2009, p. 15). Destacamos, ainda, que

Sob o capitalismo a submissão econômica do trabalho ao capital corresponde à base para extensão do domínio da classe capitalista à totalidade social, inclusive à educação, embora tal processo de dominação-exploração não se dê sem contradições internas (ROSSI, 1981, p. 15).

Neste sentido, além de entender a escola como lugar da ordem e da conservação há que se reconhecê-la também como espaço de tensão e de contradição, um lugar de mediações, mas não de determinações (BORGES, 2009, p. 11).

Entender que a escola é de classe é entender também que a materialização da escola dentro de uma mesma sociedade ocorre de diferentes formas. Em “*Crítica ao programa de Gotha*”, no qual o Partido Operário Alemão exigia “Educação popular geral e igual a cargo do Estado”, Marx (s/d, p.?) contesta, argumentando: “Educação popular igual? O que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual [...] a educação pode ser igual para todas as classes?”.

Tendo, portanto, a clareza de que precisamos entender a escola historicizada em seu momento histórico, trazemos como ilustração o documentário “*Pro dia nascer feliz*” de João Jardim (2007) que retrata as semelhanças e diferenças nas materializações da escola no sistema educacional brasileiro atualmente. O documentário é construído a partir de filmagens em algumas escolas públicas destinadas aos moradores de bairros e cidades pobres, periféricas, e de um colégio particular frequentado apenas pelos filhos de quem dispõe de condições financeiras bastante favoráveis, o que nos possibilita refletir sobre as escolas, os alunos e os profissionais da educação nas diferentes classes.

O documentário permite que visualizemos inúmeras diferenças nestes dois contextos escolares. Cabe, aqui, dar destaque as diferenças que fazem com que a escola pública se apresente em um patamar bem abaixo. Neste comparativo, a nosso ver, a disparidade entre os contextos escolares evidenciados no documentário se expressa no que se refere às dificuldades de acesso à escola, à estrutura física destas e aos problemas vivenciados como transporte escolar de má qualidade, escassez de recursos financeiros, falta de professores, desvalorização destes, descompromisso de alguns professores, maior índice de desinteresse dos alunos, violência e altos índices de repetência e evasão escolar.

Grande parte destes problemas não está presente na escola frequentada pelos alunos que possuem melhores condições financeiras. Além da excelente estrutura física da escola, o domínio do conhecimento científico pelo aluno é primordial.

Não estamos aqui fazendo apologia da escola que aparece no documentário

e, menos ainda, da rede de escolas particulares, até porque, ao tratarmos da relação Escola Itinerante e Estado no primeiro capítulo, já apresentamos nosso entendimento acerca da necessidade de exigir que o Estado financie a escola pública, mas que a proposta pedagógica não seja pensada a partir da lógica do Estado de manutenção das relações sociais.

É neste sentido, que trazemos o documentário, para que, a partir dele, possamos apresentar nosso entendimento da necessidade de se lutar pela melhora do acesso à escola, por escolas com laboratórios, bibliotecas com grande acervo, ginásios, salas de informática com acesso à internet, qualidade do transporte escolar, aumento dos recursos destinados à educação, valorização dos profissionais da educação, dentre outras lutas. Porém, a luta deve se dar juntamente com a luta para que a transmissão e a assimilação de conhecimentos seja prioridade da escola, afinal, entendemos que esta deve ser a sua função social primordial.

Entendemos que a escola deve fazer com que os alunos tenham contato com grande parte dessa humanização citada anteriormente, que a escola seja espaço da transmissão do “[...] saber construído, histórico e socialmente, como fonte de riqueza para a humanidade” (NAGEL, 2012, p. 5). Ainda, segundo Lizia Helena Nagel, a escola tem uma “[...] função específica, precisamente, a de ensinar às gerações novas o saber acumulado pelas gerações que lhes antecederam” (NAGEL, 2012, p. 5).

Para esclarecer melhor o papel/função, que entendemos ser reservada à escola moderna, nos reportamos a Duarte (2001), que, ao tratar do papel da educação escolar na formação do indivíduo, defende a tese de que “[...] esse papel é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas²¹ da prática social do indivíduo²² (DUARTE, 2001, p. 1), mediadora “[...] entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si²³”(

²¹ Duarte define cotidiano e não cotidiano a partir de Heller (1977). Segundo Duarte: “as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas.” Duarte ainda destaca que a categoria reprodução tem para Heller “um significado mais amplo do que apenas reprodução das relações sociais de dominação” (DUARTE, 2001, p. 32).

²² Duarte destaca que “É importante, porém, frisar que a escola, ao realizar esse papel de mediador entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo, não tem o poder de, por si só, produzir a superação da alienação da vida do indivíduo” (DUARTE, 2001, p. 40).

²³ Segundo Duarte (2001) “as objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são construídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes, As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não cotidianos da atividade social e são construídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e

DUARTE, 2001, p. 41). Destacamos, assim, que a educação escolar está voltada para a formação no indivíduo das relações que este estabelece com cada tipo de objetivação genérica para si, das relações que o indivíduo estabelece com a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, dentre outros.

Destacada, então, a especificidade da escola, ressaltamos que ela deve estar vinculada à perspectiva de “[...] uma educação que leve os homens a se reconhecerem em seus limites ou possibilidades de humanização” (NAGEL, 2012, p. 5). Nesta mesma linha, entendemos, como segue Duarte (2001) ao falar sobre a construção de uma pedagogia “[...] que se dirija aos indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (DUARTE, 2001, p. 30).

Porém, este processo de humanização que a escola pode proporcionar, não se dá sem tensões e sem contradições, afinal:

Na história humana até aqui vivida, a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, dependendo da natureza concreta que assumam em cada momento histórico, têm servido tanto à humanização quanto a alienação dos indivíduos humanos. O mesmo pode ser dito em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos concretos dessas objetivações do gênero humano. Mas, por exemplo, a constatação da existência da alienação da ciência e do ensino da ciência não pode assumir uma unilateralidade tal que nos impeça de refletirmos sobre o papel humanizador que o ensino da ciência pode e deve ter na formação dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 7).

É a partir destes entendimentos que buscamos compreender nosso objeto de pesquisa, pensar a relação trabalho-educação na Escola Itinerante tendo por base a função que a escola tem com a transmissão de conhecimento científico e com o que Duarte aponta sobre a relação da educação escolar com

[...] as possibilidades mais humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar. Isso não significa que desconsideremos as forças que impulsionam a

pela política. As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com as objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. Por exemplo, os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência. O processo de diferenciação entre o cotidiano e o não-cotidiano, isto é, o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano” (DUARTE, 2001, p. 32-33).

realidade escolar na direção contrária à humanização dos indivíduos, isto é, na direção da reprodução das relações sociais de dominação, das relações sociais alienadas e alienantes (DUARTE, 2001, p. 4-5).

Desta forma, entendemos que olhar para Escola Itinerante a partir disto é de uma riqueza imensa. Entendemos que a Escola Itinerante vem se propondo, por meio de seus sujeitos, a intervir tanto no conteúdo como na forma escolar, ou seja, além dos conteúdos vem alterando a forma de a escola se organizar, nas relações que se passam sob ela. Neste sentido, esse estudo passa pela compreensão das possibilidades de humanização que a escola pode proporcionar para a classe trabalhadora no que se refere ao conteúdo escolar e ainda sem desconsiderar a forma escolar que quase sempre reproduz fortemente as relações sociais de individualidade, competição, etc.

Neste capítulo vamos entrar mais detalhadamente nas discussões acerca da relação trabalho-educação no pensamento pedagógico de esquerda e, a partir dele, analisar a Escola Itinerante tendo por base também este entendimento por ora apresentado acerca da função social da educação escolar.

1.2. O trabalho como princípio educativo enquanto categoria polissêmica²⁴

A relação trabalho-educação tem sido objeto de estudo de vários autores, alguns dos quais já citamos anteriormente neste trabalho, autores clássicos e contemporâneos trazem reflexões sobre esta temática e discussões, por vezes, controversias.

Observa-se que uma parte destes estudos está alinhada à perspectiva crítica, e, ao estudar este tema, muitos autores acabam por refletir também sobre como esta relação incide na escola e sobre a contribuição específica da educação, da escola, no processo de transformação da sociedade, onde o trabalho é entendido como algo central.

Embora seja uma temática bastante polêmica, onde se digladiam posições divergentes e até antagônicas, é possível afirmar que existe, pelo menos, um ponto comum: o primado do trabalho em

²⁴ Entendemos o trabalho como princípio educativo enquanto categoria polissêmica a partir dos apontamentos de Tumolo (2011). Ao indicar o que entendemos por polissemia, nos reportamos a Frigotto “Diz-se que um termo é polissêmico quando é utilizado com várias significações” (FRIGOTTO, 2009 p. 168).

relação à educação²⁵, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho. É sobre esta base que um número expressivo de autores vem discutindo a proposta do trabalho como princípio educativo, vale dizer, uma proposta de educação que esteja vinculada aos interesses das classes trabalhadoras (TUMOLO, 1996, p. 1).

Neste sentido, dado o fato de a nossa pesquisa tratar do trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do Paraná, vamos nos deter ao significado que esta categoria tem recebido a partir dos estudos que fizemos.

A partir de diferentes entendimentos e posicionamentos dos teóricos da educação na contemporaneidade no Brasil, que se debruçam em estudos sobre a relação trabalho-educação, considerando o trabalho em geral e a forma histórica que o trabalho assume, desenha-se, no terreno educacional brasileiro de cunho progressista, uma rica discussão acerca do que é e de como se configura o trabalho como princípio educativo.

Iniciamos elencando um grupo de autores que, especialmente a partir da década de 1980, tem se debruçado a estudar esta temática, alguns deles possuem textos que tratam do assunto, mas não possuem o trabalho como princípio educativo como objeto de reflexão e escrita constante.

O grupo que apresentamos aqui é formado por autores que baseiam suas afirmações e seus escritos em clássicos como Marx e Gramsci, dentre estes autores destacamos alguns dos mais conhecidos e alguns de seus textos que abordam a questão²⁶: Manacorda (1975; 1990) Saviani (1994; 2007), Frigotto (2005), Kuenzer (1988; 1994), Machado (1989), Nosella (1989; 1992), Ciavatta (1990) Ramos (2003) Franco (1989) e Ferreti e Madeira (1992). Ao dialogar com os textos, sobretudo na década de 1980, destes e de demais autores, Tumolo (1996) afirma que:

Um estudo preliminar das obras dos autores que vêm elaborando e discutindo uma proposta de educação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, sob o lema do trabalho como princípio educativo, objetivada na proposição da escola unitária e politécnica, nos permite verificar que tanto a análise que fazem da realidade,

²⁵ No texto supra citado **Educação e Trabalho no Brasil – O Estado da Questão**, Kuenzer descreve num dos capítulos as razões que levaram o grupo de participantes de um encontro da área de **Educação e Trabalho** do CNPq a modificar o nome para **Trabalho e Educação**, sendo que isto refletia “mais do que uma diferença semântica, uma concepção teórica fundamentada em uma opção política”, pois, “a dimensão trabalho constituiu-se como **categoria central** da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho (Kuenzer, 1987, p. 92-93, grifos do autor) [Tumolo, 1996] Nota do autor).

²⁶ Estes textos são elencados a partir de nossas leituras e das indicações de Ciavatta (2009) e Tumolo (2005a),

quanto a própria proposta de educação estão baseadas em três grandes alicerces: *o trabalho, a classe trabalhadora e o marxismo*, principalmente via *Gramsci* (TUMOLO, 1996, p. 43, grifos do autor).

Ditas estas características que unificam este conjunto de autores, cabe apontar, segundo Tumolo, que existe uma “polissemia da categoria trabalho como princípio educativo, o que facilita a proliferação de compreensões variadas e convenientes”, observa-se que “mesmo entre os estudiosos da matéria não há coincidência quanto à compreensão do princípio educativo do trabalho” (TUMOLO, 2011, p. 449).

Mesmo havendo diferentes entendimentos, não podemos nos eximir em apresentar alguns deles. Por isso, apesar das especificidades que guardam a produção de cada autor, trazemos aqui o entendimento de Saviani acerca do trabalho como princípio educativo, já que suas ideias tem se difundido amplamente no pensamento educacional progressista contemporâneo em todo o país, e também por apresentar de forma clara e sintética o seu entendimento acerca desta categoria.

Ao trazer o entendimento de Saviani, não estamos dizendo que suas ideias representam um conjunto de autores, no decorrer da exposição vamos trazer contribuições dos demais autores citados acima. Para Saviani, o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989b, p. 1-2).

A partir deste entendimento e de seus estudos acerca de Gramsci, Saviani nos revela como se efetivaria o trabalho como princípio educativo na escola, apesar de entender que é algo que extrapola o âmbito escolar como se vê acima. Segundo ele:

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. [...] Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta (SAVIANI, 2007 p. 160).

Desta forma,

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 136).

Percebe-se que o estudo dos conhecimentos científicos demarcaria a relação trabalho-educação na escola elementar, em que o trabalho, “[...] ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Já no que se refere ao Ensino Médio, de acordo com Saviani:

[...] a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 160).

Pode-se perceber que o autor entende aqui trabalho como sinônimo de atividade prática, o que quer dizer que no Ensino Médio os alunos teriam que realizar trabalhos, ter “[...] o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Esta necessidade se explica de acordo com o autor uma vez que no Ensino Médio “[...] surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho”, e ainda “[...] explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna” (SAVIANI, 2003, p. 136).

É a partir do Ensino Médio que entra a questão da politecnicidade, esta, que segundo o autor “[...] se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). Para Saviani, a noção de politecnicidade postula que “[...] o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (SAVIANI, 2003, p. 138). No decorrer do texto o autor afirma, ainda, que “[...] na abordagem marxista, o conceito de politecnicidade implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 144).

De acordo com o autor é o segundo sentido do trabalho como princípio educativo que se vincula à politecnicidade, pois: “[...] num segundo sentido o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (SAVIANI, 1989b).

Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos,

O conceito de politecnicidade ou de educação tecnológica²⁷ estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 13-14).

Ao trazer exemplos dos trabalhos que podem ser realizados Saviani se reporta a Pistrak, concordando com este último ao falar da necessidade dos alunos realizarem trabalhos que tenham valor educativo, ou seja, os trabalhos que possibilitem o “[...] domínio dos princípios, dos fundamentos do trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), por isso, parafraseando os exemplos de Pistrak, Saviani assinala que este autor, no período histórico em que viveu, postulava que o trabalho com o couro não possuía valor educativo porque estava ligado a forma de trabalho artesanal, ao passo que o trabalho com madeira e metal possuía grande valor educativo. Segundo Saviani:

²⁷ Apesar de MANACORDA (1975) considerar que os termos politecnicidade e educação tecnológica são sinônimos, SAVIANI (2003) afirma que o uso do conceito de politecnicidade é mais adequado ao projeto de uma sociedade igualitária. Diferentemente de educação tecnológica, que tem se identificado, historicamente, com a redução da educação às finalidades técnicas e produtivas. (Nota do autor).

O artesanato não tem condições de competir com a indústria moderna, que envolve a produção em escala, a incorporação de técnicas mais avançadas e, por isto, mais econômicas. Os custos da produção industrial são muito inferiores aos da artesanal. O trabalho com o couro iria propiciar o domínio daquela atividade limitada – saber manejar o couro, os instrumentos que transformam o couro em determinado tipo de objeto. Já a madeira e o metal, dizia Pistrak na década de 20, constituíam a matéria-prima não só da maioria dos objetos produzidos pela sociedade moderna, mas também das ferramentas com que são fabricados. Por este motivo, o autor afirmava que nenhuma fábrica moderna podia dispensar uma oficina com madeira e metal (SAVIANI, 2003, p.141).

É a partir disto que Saviani afirma que ao mencionar organizar o Ensino Médio sob a base da politecnia, necessita-se que se façam oficinas, em que exista processo de trabalho real, uma vez que, como dito anteriormente, a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e intelectual (SAVIANI, 2003, p. 142).

Existindo, pois, este “trabalho social real” no Ensino Médio, ainda referenciando Pistrak, Saviani afirma que

[...] em uma oficina onde se trabalha com madeira e metal, os princípios da Física podem ser compreendidos não apenas no seu enunciado teórico, na sua fórmula, mas em como se aplicam na prática produtiva. Se o ensino médio se constitui sobre esta base e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção dos bens, ele compreende como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno (SAVIANI, 2003, p. 141).

Como se pode ver é desta forma que se explica a necessidade de os alunos do Ensino Médio realizarem oficinas de “trabalho real”, ou seja, desenvolverem algum tipo de trabalho com “valor educativo”. Vê-se que a realização do trabalho pelos alunos do Ensino Médio está ligada à compreensão do funcionamento da sociedade.

Em um de seus textos, Saviani traz reflexões sobre de que forma o trabalho como princípio educativo seria a base do Ensino Médio, como se efetivaria essa proposição na escola, considerando as diferentes disciplinas e qual trabalho seria desenvolvido pelos educandos na sociedade atual ao tomar a politecnia como base do Ensino Médio,

Se tomo o trabalho como a referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnicidade e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este mesmo fenômeno (SAVIANI, 2003, p. 143).

Neste mesmo texto Saviani ainda trata da relação trabalho-educação nos diferentes modos de produção e foca sua análise na escola moderna, afirmando que a educação escolar está atrasada em relação à incorporação de novas tecnologias pelas empresas, e, ainda, que o trabalho como princípio educativo revela-se como uma “tendência contraditória do capitalismo que beneficia aos trabalhadores” (ZANARDINI, 2005, p. 5). Nas palavras de Saviani:

Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.

A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando (SAVIANI, 1994, p. 12).

Em meio a estas últimas afirmações de Saviani destacadas por nós, um tanto quanto controversas como nos mostra Zanardini, apontamos que, apesar de Saviani nos parecer abordar o trabalho como princípio educativo em uma perspectiva mais ampla, segundo Tumolo, para Saviani o entendimento do trabalho como princípio educativo “aponta na direção da relação entre trabalho e educação primordialmente escolar” (TUMOLO, 2011, 448), o que também não é consenso entre os defensores do trabalho como princípio educativo, como retomaremos mais adiante.

Uma das questões que vem nos instigando ao estudar os autores que elencam o trabalho como princípio educativo, é referente à realização de oficinas pelos educandos. Será que elas se encaminhariam na direção de “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual”, a nosso ver este entendimento também é um tanto complicado.

Franco já chamava a atenção para esta questão das oficinas em 1989, no texto “*Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo*”, a partir dele podemos ver uma das discordâncias acerca do entendimento do trabalho como princípio educativo, da polissemia desta categoria. Ela afirma:

[...] tendo no horizonte o trabalho enquanto princípio educativo, a concretização dessa opção metodológica pode assumir características bastante problemáticas.

A “prática” não deve significar uma aplicação linear e mecânica da “teoria”, como se fosse possível superar, no interior da escola, a divisão ideológica entre atividade intelectual e atividade manual e como se bastasse proporcionar, aos alunos, o contato com laboratórios, oficinas, equipamentos para garantir a articulação entre ciência e processo produtivo, entre teoria e prática. [...] Estamos, sim, questionando o valor educativo da utilização indiscriminada de qualquer atividade prática como condição explicativa da relação entre ciência e produção. Especialmente, estamos discordando da ideia de prover as escolas de 2. Grau “de oficinas práticas, organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas²⁸” (FRANCO, 1989, p. 36).

Segundo Maria Laura P. Barbosa Franco (1989) a organização da escola de 2º grau (atual Ensino Médio) sob a base do trabalho enquanto princípio educativo passa pela “reestruturação curricular e pela seleção de conteúdos” (FRANCO, 1989), mas ela discorda, como pode-se ver da organização de oficinas para os educandos realizarem um trabalho.

Outro autor que elencamos é Gaudêncio Frigotto, que, a nosso ver, também possui um entendimento distinto de Saviani e de Franco acerca do que seria o trabalho como princípio educativo. Nas palavras de Frigotto:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* [grifo do autor] do sistema do capital e da ideologia das sociedades

²⁸ SAVIANI, 1988, p. 12. (Nota do autor).

de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar [sic] e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o **trabalho que produz valores de uso** [grifo nosso] é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (FRIGOTTO, 2009, p. 189).

Para Frigotto (2009), portanto, o trabalho como princípio educativo por não estar diretamente vinculado à escola não pressupõe fazer uma reestruturação curricular e nem pensar a seleção de conteúdos, como para Franco (1989) e também a partir de seu entendimento, o trabalho como princípio educativo não necessita da organização de oficinas, como para Saviani.

Em meio às discordâncias, apontamos uma das questões em que parece haver certa convergência entre alguns autores se refere à necessidade de se fazer um trabalho que tenha valor educativo, nesta questão trazemos o excerto do texto escrito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que nos parece apontar na mesma direção ao mostrar que nem todo trabalho é educativo, segundo os autores “[...] o trabalho pode ser educativo e pode não ser educativo dependendo das condições em que se processa (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 4).

Segundo os autores, as formas de trabalho que se constituem em “princípio educativo negativo” (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 9) são assim descritas:

No campo pela secular opressão na apropriação e pelo uso subordinado da terra, nas minas embrutecedoras, nos lixões, nas cidades, há trabalhos que são como que alienação da vida, seja pela divisão social do trabalho (trabalho físico, manual ou intelectual, concepção e planejamento versus execução), seja pela desqualificação das tarefas, pela especialização, pela repetição, seja pela perda de controle do trabalhador sobre o próprio trabalho ou pela subordinação do esforço humano a serviço da acumulação do capital. Estas são as formas de trabalho que se constituem num princípio educativo negativo, deformador e alienador (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 9).

No mesmo texto, os autores, referindo-se a Marx, falam da “[...] positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo” (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 1). Os autores destacam, ainda, a necessidade de “pensar a questão do trabalho e suas

propriedades educativas, positivas ou negativas” (FRIGOTTO *et. al.* 2005, p. 11) e seguem apontando o que entendemos que seja a positividade do trabalho como princípio educativo:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO *et. al.* 2005, p. 2).

Como se pode perceber, é na dimensão ontológica do trabalho que “se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO *et. al.* 2005, p. 3). Aqui reside mais um dos pontos em comum entre os autores por ora apresentados. Ou seja, o conceito de trabalho em geral, de trabalho concreto, criador de valores de uso é que embasa a proposta do trabalho como princípio educativo.

Assim, conforme apontamento de Tumolo:

Uma abordagem panorâmica das obras dos autores que vêm examinando a questão do trabalho como princípio educativo permitiria chegar a duas conclusões referentes aos aspectos até aqui sublinhados: 1. não há consenso quanto ao entendimento do que seja *princípio educativo* e 2. diferentemente, a concepção de *trabalho* que defendem como princípio educativo é consensual, ou seja, é a de trabalho produtor de valores de uso (TUMOLO, 2011, p. 448).

Embora não tenhamos nos utilizado dos textos de todos os autores apresentados no início deste item, conseguimos mostrar que não há um consenso em torno do que seja o trabalho como princípio educativo por mais que os referências dos quais se partem sejam os mesmos para todos os autores. Cabe ressaltar que conseguimos apresentar algumas aproximações e distanciamentos entre os entendimentos dos autores.

Destacamos, ainda, que “seja pelo volume de obras, ou pela densidade e qualidade da produção, a discussão do trabalho como princípio educativo é praticamente inesgotável e permite os mais variados recortes e enfoques” (TUMOLO, 2011, p. 446).

Dentro do exposto compreendemos que o trabalho como princípio educativo

tem se caracterizado como uma categoria polissêmica, pois, como apresentamos acima são várias as abordagens e interpretações que tem se desenvolvido por parte dos autores, sobretudo ao que se refere a sua efetivação ou não, na escola.

1.3. O trabalho como princípio educativo: alguns questionamentos e indagações

As interpretações apresentadas acima acerca do trabalho como princípio educativo, apesar de terem certas divergências entre si, foram bastante difundidas no pensamento educacional brasileiro, de modo que inúmeros autores, professores, estudantes, militantes, compartilham destas interpretações. Os textos e livros citados até aqui foram amplamente utilizados por Movimentos Sociais, sindicatos e nas Universidades, sobretudo na formação de educadores, e se tornaram referência para o pensamento educacional de esquerda no Brasil.

Porém, estes autores também vêm recebendo algumas críticas, que, ao contrário, não são tão conhecidas e difundidas. Alguns autores tem questionado a defesa do trabalho como princípio educativo nestes termos, e a sua vinculação com a educação emancipatória para a classe trabalhadora. Aqui reside nosso cuidado em mostrar que esta questão ainda não está “resolvida” no pensamento educacional de esquerda no Brasil, há uma tensão que perpassa as questões acerca do trabalho como princípio educativo, e traremos aqui algumas críticas às ideias apresentadas acima.

O que nos instiga a trazer os questionamentos ao trabalho como princípio educativo é o fato de que estas críticas vêm sendo realizadas por autores do próprio interior do pensamento educacional de esquerda do Brasil, e não por autores que se alinham a perspectiva de conservação das relações sociais dominantes. Neste sentido, concordamos com Borges ao afirmar que “[...] a reflexão sobre a crítica é o mais instigante exercício do pensamento e o que mais nos obriga a reelaborar os conceitos que teimamos em envernizar, como nos exige a velha tradição positivista que nos constitui” (BORGES, 2009, p. 10).

Tumolo, um dos autores que vem questionando essa proposta de “[...] educação escolar na perspectiva da classe trabalhadora balizada pelo trabalho como princípio educativo” (TUMOLO, 1996, p. 63) serviu de referência para

Zanardini (2005) em seu texto “*O trabalho como princípio educativo e a educação emancipatória: reflexões sobre sua inviabilidade na sociedade capitalista*”.

Zanardini (2005) faz uma breve retomada que nos ajuda a entender as propostas vinculadas ao trabalho como princípio educativo, esboçadas acima e o questionamento das mesmas. Seu trabalho sistematiza interessantes reflexões ao perpassar por alguns textos de autoria de Saviani e de seus orientandos de doutoramento nas primeiras turmas do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo nos anos de 1980.

Alguns destes autores que foram orientandos de Saviani já foram citados anteriormente, sendo eles: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado e Paolo Nosella. Segundo Zanardini, estes e demais orientandos, juntamente com Saviani tinham uma preocupação em comum:

Esta preocupação dizia respeito à necessidade de se construir uma proposta pedagógica e educacional que partindo da realidade se efetivasse enquanto estratégia revolucionária numa perspectiva emancipatória de transformação radical da realidade social regida pelo capital. Podemos entender que tal “empreitada” se constituiria “no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade. [...] Tal teoria, rotulada pelo próprio autor [Saviani] como sendo crítica, teria como reflexo, uma pedagogia revolucionária e, portanto, igualmente crítica (ZANARDINI, 2005, p. 2).

A necessidade de se construir uma proposta pedagógica nestes termos, e uma pedagogia revolucionária estão ancoradas no entendimento de que a educação é um instrumento de luta pela transformação social, nas palavras de Saviani essa luta é uma luta hegemônica, assim definida:

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer de uma filosofia. Considerando-se que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das

massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 1989a, p.10-11).

Percebe-se a afirmação da necessidade de a escola articular-se com a construção de hegemonia do proletariado. Zanardini complementa com as ponderações de Saviani, mostrando que “como resultado esperado desta ‘luta hegemônica’ via educação operacionalizaria-se na população uma transição que iria do senso comum à consciência filosófica” (ZANARDINI, 2005, p. 3).

Para Zanardini, muitos dos autores que a partir dos apontamentos de Saviani se puseram a pensar sobre o papel da educação no capitalismo visando sua superação acabaram por fazer

[...] uma tríplice junção, pois uma vez eleito o proletariado como sendo o principal agente da transformação e resgatado o papel primordial que teria a educação neste quadro, bastaria então a eleição do princípio educativo que embasaria tal proposta educacional revolucionária – *o trabalho* (ZANARDINI, 2005, p. 4).

Apesar de polêmica esta afirmação, Zanardini dá continuidade apontando que estes autores colocam grande peso no papel da escola frente à transformação da sociedade,

Sendo assim, na ânsia de se resolver o problema social pelos flancos da educação é que a categoria trabalho é alçada privilegiadamente enquanto princípio educativo, tendo papel primordial na conquista da “hegemonia civil” pelo proletariado (ZANARDINI, 2005, p. 4).

Como se vê, o autor acaba por apontar que o que transparece é a crença na escola como redentora das mazelas sociais. Cabe pontuar que esta afirmação nos parece um tanto quanto generalizada.

Outro autor que, muito mais do que o primeiro, vem questionando a questão do trabalho como princípio educativo é Tumolo que, como dito anteriormente, foi à referência de Zanardini.

Tumolo vem chamando a atenção reiteradamente para a necessidade de se retomar as discussões que estavam presentes no “campo” trabalho e educação no final da década de 1970 e na década de 80, quando “[...] predominavam as discussões que buscavam articular a educação com os interesses históricos da

classe trabalhadora, ou seja, com a estratégia revolucionária” (TUMOLO, 2005b, p. 11). Já a partir da década de 1990, “[...] as discussões acerca dessa relação vão se escasseando, e vão sendo substituídas, ou por outras temáticas, ou por abordagens que secundarizam aquela relação” (TUMOLO, 2005b, p. 17).

A partir desta reiteração Tumolo problematiza as propostas escolares balizadas pelo trabalho como princípio educativo. O autor evidencia o fato de que os autores que fazem esta defesa se valem do entendimento de Marx acerca do trabalho em geral, como apontamos anteriormente, ou seja, quando ele trata do processo de trabalho independentemente de qualquer forma social determinada, alegando o princípio educativo deste trabalho, tendo por referencia seu caráter emancipador.

Estes educadores, como vimos, se referenciam no trabalho concreto, mas reconhecem que sob o capitalismo, o trabalho abstrato desumaniza. Porém, para Tumolo,

A concretização do trabalho concreto (dimensão emancipadora) no capitalismo significa que este está radicalmente subsumido pelo trabalho abstrato e muito mais ainda pelo trabalho produtivo (dimensão destruidora). Por isso, não basta somente enunciar a dupla dimensão do trabalho. É necessário, acima de tudo, explicitar o tipo de relação que elas estabelecem. Ora, no capitalismo a dimensão destruidora do trabalho determina a dimensão emancipadora. A produção de valores de uso (trabalho concreto) é meio e não fim (TUMOLO, 1996, p. 61).

Tumolo demonstra, ainda, as implicações de se elencar o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo sob o capitalismo. Segundo ele

[...] os questionamentos que fiz ao trabalho como princípio educativo como proposta emancipatória de educação têm como pressuposto a compreensão do trabalho no capitalismo como unidade contraditória e o meu propósito foi o de evidenciar que os autores que tratam desse tema tomam o trabalho apenas em sua dimensão de positividade, como trabalho produtor de valores de uso. Na verdade, Frigotto e outros autores reconhecem o duplo aspecto do trabalho no capitalismo – de positividade e de negatividade –, mas *elegem apenas a dimensão de positividade ao eleger o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo*. Ora, no capitalismo é impossível cindir a unidade contraditória e, dessa maneira, escolher apenas um de seus polos – o da positividade –, porque a unidade contraditória constitui a natureza mesma do trabalho na sociabilidade

capitalista²⁹ (TUMOLO, 2011, p. 470).

Como destacamos anteriormente a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto, e vice-versa, ou seja, a afirmação de um é a negação do outro. Portanto, a afirmação do trabalho abstrato sob o capitalismo é, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, a negação do trabalho concreto. A partir deste entendimento, o autor problematiza:

Até que ponto a concretização do trabalho concreto no capitalismo, particularmente no Brasil, não conduz, tendencialmente, à eliminação de sua dimensão emancipadora e não só à uma subsunção ao trabalho abstrato e ao trabalho produtivo? [...] até que ponto, no capitalismo, o trabalho concreto tem uma dimensão emancipadora somente para aqueles que são proprietários dos meios de produção e das mercadorias produzidas através deles, pois podem desviar parte da mais valia expropriada para adquirir bens que possam propiciar prazer, satisfação, enfim, emancipação (TUMOLO, 1996, p. 62).

A partir das problematizações acima dispostas, Tumolo formula uma segunda problematização, decorrente daquelas:

Essas questões trazem à tona o segundo problema: como é possível, no âmbito do capitalismo, especialmente nesta formação sócio-histórica brasileira, que na proposta de trabalho como princípio educativo, o trabalho seja encarado – objetivamente – de acordo com o primeiro sentido, em sua dimensão emancipadora, [...] Ou será que, independentemente de nossa vontade, a lógica do capital inviabiliza objetivamente tal pretensão? (TUMOLO, 1996, p. 62).

Em uma primeira leitura nos parece que Tumolo questiona o trabalho como princípio educativo como categoria, mas não é exatamente isso, em um de seus últimos artigos publicado ele chama a atenção para a necessidade de “recuperar o conteúdo e o significado originais do trabalho como princípio educativo” (TUMOLO, 2011, p. 476), possivelmente por isso a necessidade apontada por ele de recuperar as discussões da década de 1980. Nas palavras do autor:

Para que não parem dúvidas a esse respeito, estou totalmente de

²⁹ Em outro texto de sua autoria, Frigotto confirma essa compreensão ao argumentar que, “em relação ao trabalho, a luta é *afirmá-lo como valor de uso* e, desta forma, *princípio educativo e criador*” (Frigotto, 2002, p. 24, grifo nosso). Franco (1989) também adota o mesmo procedimento (Nota do autor).

acordo com o fato de que o trabalho seja ou possa ser princípio educativo. [...] meu questionamento é muito diferente, qual seja, a possibilidade de o trabalho, *tal como se constitui na sociabilidade capitalista*, ser princípio educativo de uma *estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital*³⁰ (TUMOLO, 2011, p. 466, grifos do autor).

Como se pode ver, é de fundamental importância à retomada que Zanardini faz, mesmo que brevemente, sobre a produção dos já citados autores, ao nos mostrar que seus estudos estavam voltados para “construir uma proposta pedagógica e educacional que partindo da realidade se efetive enquanto estratégia revolucionária de transformação radical da realidade social regida pelo capital” (ZANARDINI, 2005, p. 1), em que o trabalho como princípio educativo assume posição central. Uma vez que é a partir deste entendimento que Tumolo questiona essas propostas. Segundo seu entendimento,

Enquanto os seres humanos viverem sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, o trabalho não pode ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana (TUMOLO, 2003, p. 9).

Outra questão que Tumolo assinala se refere à combinação, para as crianças e jovens, do trabalho com a educação, tal como formulou Marx. Para Tumolo, esta formulação de Marx foi uma “ação tática” que visou pressionar os limites do capitalismo tal como se configurava em “determinada situação histórica, e, por isso, naquela época, tinham uma perspectiva progressista e vanguardista, mas hoje perderam sentido ou se constituem como bandeiras políticas rebaixadas” (TUMOLO, 2011, p. 476).

Para Tumolo, como se pode ver, de nada vale nos dias atuais elencar como bandeira e lutar pela combinação do trabalho com a educação. Nas palavras do autor:

O mesmo caráter tem suas propostas com relação ao trabalho das crianças e dos jovens, bem como aquelas referentes à combinação do trabalho das crianças e dos jovens da classe operária com a educação, entendida como educação mental, física e instrução tecnológica. Todas essas propostas são, portanto, relativas àquelas condições históricas e só têm sentido político no âmbito daquele

³⁰ A citação que contém essa explicitação está reproduzida no artigo de Frigotto (cf. Frigotto, 2009, p. 188) (Nota do autor).

contexto (TUMOLO, 2011, p. 476).

Outro autor, que caminha nesta mesma direção, pois aponta a necessidade de se redirecionar as discussões que alguns autores tem feito acerca da educação do futuro, é Alves (2001). Este autor também questiona uma das citações de Marx que tem sido muito usada pelos postuladores do trabalho como princípio educativo, qual seja: “A educação do futuro, cujo “germe” detecta no sistema fabril, “conjugará trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica”³¹. Segundo Alves:

À época, essa postulação de Marx pode ter assumido um caráter tático de importância conjuntural, em especial no que se refere ao acesso da criança trabalhadora a escola, mas, a rigor, entra em choque com a tendência que marca o desenvolvimento da divisão do trabalho, no âmbito do capitalismo, e de seus associados indissolúveis: a objetivação e a simplificação crescentes do trabalho. Quando se afirma que a força de trabalho tem a sua existência assegurada, basicamente, pela reprodução biológica, está sendo dito que o trabalho simples, demandado pela operação de máquinas na fábrica, dispensa formação profissionalizante. Logo, não há, nem haverá a menor razão para conjugar trabalho produtivo com o ensino e a ginástica no plano dos conteúdos didáticos da escola (ALVES, 2001, p. 164-165).

Decorrente deste entendimento, Alves também aborda a questão do trabalho como princípio educativo. Segundo ele:

A relação entre escola e trabalho só se realiza pela mediação da formação científica do educando, uma conquista que a própria educação burguesa havia assegurado quando impôs a presença das ciências modernas no currículo escolar. É nessa perspectiva que se pode afirmar que a escola pública cultivou, desde os seus primórdios, o conceito de trabalho como princípio educativo (ALVES, 2001, p. 165).

Alves aponta que a relação entre escola e trabalho se realiza pela via da mediação científica do educando, ou seja, também discorda que deva existir a realização de um trabalho pelos alunos.

Tumolo não trata, em nenhum dos textos que tivemos acesso, sobre a relação trabalho-educação com a análise voltada especificamente para a escola e as

³¹ MARX, Karl. O Capital, 1968, p. 554. (Nota do autor).

propostas que os autores têm apontado para elas, considerando o acúmulo teórico acerca do trabalho como princípio educativo.

Reiteramos que esta pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho como princípio educativo, considerando suas propostas e implicações para o espaço escolar, com o foco das Escolas Itinerantes paranaenses, mas não entendemos que o trabalho como princípio educativo se resume a proposições escolares, conforme apontamos anteriormente.

Por ora, cabe destacar que concordamos que o trabalho seja princípio educativo, visto que esta afirmação se embasa no entendimento do trabalho enquanto ontologia do ser social, mas sob o capitalismo, o trabalho ao mesmo tempo que humaniza também desumaniza, não há como separar estas duas dimensões. Ele é positividade e negatividade ao mesmo tempo, é assim que se constitui o ser social na lógica dialética.

Entendemos que existe a necessidade de aprofundar estudos referentes a esta questão da humanização e desumanização por meio do trabalho pautados nas leis da dialética, uma vez que tendemos a pensar muito mais considerando que existam lados opostos, um que humaniza e um que desumaniza, mas desconsiderando, muitas vezes, a contradição existente na relação trabalho-educação sob o capitalismo.

Uma das colocações de Tumolo que tem nos instigado a pensar é a de que

Se se pode falar, neste caso, de um princípio educativo, este deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a **crítica radical do trabalho**, que implica a **crítica radical do capital e do capitalismo** (TUMOLO, 2003, p. 9, grifos do autor).

Entendemos, ainda, que além de uma categoria polissêmica, o trabalho como princípio educativo tem sido um elemento com grande peso quando se fala no vínculo entre educação e estratégia revolucionária, em como a escola pode contribuir com a transformação social, esse é o pano de fundo que está subjacente a estas discussões do trabalho como princípio educativo.

Uma das colocações que nos instiga a pesquisar este objeto na Escola Itinerante paranaense é a necessidade apontada por Tumolo, de se

[...] retomar, num novo patamar, as questões postas pelo “campo” Trabalho e educação em seu período inicial: como a educação pode

contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo? Quais são os limites dessa contribuição? (TUMOLO, 2005b, p. 19).

Obviamente, longe de buscar responder essa questão da relação educação - estratégia revolucionária neste trabalho -, muito menos superar as discussões que se tem acerca do trabalho como princípio educativo, vamos pensar sobre estas questões na Escola Itinerante paranaense, escola que, por estar vinculada a um Movimento Social que luta pela transformação social, também vem refletindo sobre o seu papel na estratégia revolucionária, sobre como nos dias de hoje a escola pode contribuir com a classe trabalhadora tendo como parâmetro a busca pela transformação social.

Reiteramos aqui nosso entendimento de que a função primordial da escola é de transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, desta forma, ela possibilita um maior acesso à humanização e, no nosso ponto de vista, pode contribuir com a transformação social.

Neste sentido, buscaremos olhar para a relação trabalho-educação e para as discussões acerca do trabalho como princípio educativo no Movimento e na Itinerante tendo por base responder a nossa indagação: o trabalho com o princípio educativo na Escola Itinerante tem possibilitado potencializar a função primordial da escola de transmissão-assimilação de conhecimento científico?

Para tanto, coloca-se na ordem do dia entender qual a concepção de trabalho que orienta as práticas escolares, bem como qual trabalho tem sido elencado como educativo, neste intuito, dialogaremos com pesquisas já concluídas, além de analisar os relatórios e os Cadernos das Escolas Itinerantes paranaenses.

CAPÍTULO II. ESCOLA ITINERANTE DO MST NO PARANÁ: ASPECTOS ORGANIZATIVOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Este segundo capítulo tem por objetivo apresentar a Escola Itinerante paranaense, trazendo aspectos sobre o processo de luta para sua conquista, elementos sobre o projeto político pedagógico construído nestes anos de reconhecimento da Itinerante e as especificidades que ela assume por estar localizada no acampamento e pertencer ao MST, traremos elementos da dimensão formativa que estes determinantes (estar no acampamento e pertencer ao MST) podem imprimir nela. Tratamos, neste sentido, da forma organizativa que o MST tem construído, por meio da ação de seus militantes, prezando pela organicidade. Fechamos o capítulo trazendo alguns apontamentos acerca da relação da Escola Itinerante com o Estado burguês.

Neste sentido, cabe aqui destacar que a Escola Itinerante que ora apresentamos “[...] não existe em nenhum lugar na sua totalidade, mas os seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares”. (MST, 1999, p. 199), pois, a materialidade desta proposta escolar se apresenta de diferentes formas.

Muitas são as obras que recuperam a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST³² e da Escola Itinerante - EI³³. Para além da produção própria do Movimento a academia tem se debruçado sobre as experiências escolares produzidas neste âmbito e apresenta uma produção considerável que visa refletir sobre a Escola dos Sem Terra. Não é nosso intuito retomar detalhadamente a história desta escola, mas apresentar alguns elementos e traçar considerações pertinentes sobre o MST e a Escola Itinerante e, ainda, sobre a relação de ambos com o Estado burguês, dado o objetivo deste capítulo de apresentação desta experiência.

³² Dentre elas destacamos: MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001 e STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3 reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

³³ Dentre eles destacamos os Cadernos I e II da Escola Itinerante já citados e a dissertação de mestrado: BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. Dissertação de Mestrado. 168 p. Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2008.

2.1. A luta pela escola no espaço do acampamento: a conquista da Escola Itinerante

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, nos vinte e nove anos de existência que tem, foi se constituindo como movimento social, como movimento massivo e persiste existindo apesar de variadas tentativas de criminalizá-lo. Entre as bandeiras norteadoras de suas ações estão à luta pela terra e pela Reforma Agrária como objetivos imediatos, aliados à luta pelo socialismo como objetivo estratégico, três bandeiras centrais que expressam a sua orientação política³⁴.

Ao colocar em evidência a luta de classes no campo brasileiro por meio de suas diferentes formas de luta, o MST escancara a intrínseca relação entre a questão agrária e a questão social. Neste sentido, a luta pela Reforma Agrária no MST, tem sido acompanhada pela luta por outros direitos humanos fundamentais. O entendimento de que diferenças econômicas e sociais estão sempre secundarizadas a subordinação de classe, orienta suas ações.

A partir destes apontamentos, pode-se entender a incorporação de novas bandeiras além da luta pela terra. É onde se alicerça a luta pela educação,

A democratização do conhecimento é considerado tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. Além dos acampamentos à beira de estradas, das ocupações de terra e de marchas contra o latifúndio, o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e a adultos de acampamentos e assentamentos.

Os nossos esforços nessa área buscam, sobretudo, alfabetizar todos os companheiros e companheiras de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. [...]. A educação acontece de maneira permanente, em um movimento continuado de formação das pessoas (MST, 2010a, p. 23).

A luta por educação no MST se constitui como um dos pilares da luta por uma Educação do Campo e vem se configurando na defesa da escola pública em todos

³⁴ De acordo com os *Objetivos do MST* disponíveis na página eletrônica do Movimento: <http://www.mst.org.br/>.

os seus níveis e pela construção de formas educacionais próprias. Neste sentido, dentre outras ações, o MST pauta a necessidade de escola para atender a demanda das famílias acampadas, colocando-a como necessária para contribuir no processo de formação e de luta. Desde as primeiras ocupações de terra, o Movimento sente como indispensável colocar suas crianças, jovens e adultos na escola, já que para o acampamento vão as famílias inteiras.

A luta pela terra é uma luta em família. A presença das crianças cria novas necessidades para a organização do movimento. Assim, o espaço e a vivência no acampamento passam obrigatoriamente a envolver não somente adultos mas necessariamente novos sujeitos: as crianças. Todo esse processo vai materializando a preocupação do Movimento e do Setor de Educação com esses novos sujeitos, que não são passivos, muito pelo contrário, aprendem a mobilizar-se e indignar-se com o sofrimento e a luta de seus pais e passam também a incorporá-la, certamente que não na mesma dimensão que os adultos, com a falta do que comer, com a falta de trabalho para seus pais, enfim, vivenciam situações concretas de expropriação social (ALVES, 2002, p. 205).

Dentre as situações concretas de expropriação social, está a falta de condições para frequentar a escola. Logo nas primeiras ocupações, tentou-se colocar as crianças em escolas próximas ao acampamento, mas, o resultado era problemático, pois, havia problemas com o transporte, a falta de vagas, a não aceitação das escolas, além de as crianças sofrerem preconceito e discriminação. Outro problema recorrente era a carência de escolas da rede municipal e estadual, o que obrigava muitas vezes as famílias a buscarem vagas nas escolas da cidade, contradizendo a luta por uma Educação do e no Campo, defendida pelo MST (MST; SEED, 2008a, p. 12).

Buscando resolver estes problemas que caracterizam a negação do direito à educação, é criada a Escola Itinerante nos acampamentos. Ela se constitui a partir do compromisso de pessoas da comunidade que dedicavam algumas horas de seu dia para realizar atividades com as crianças.

A preocupação com a educação das crianças criou as condições para realizar o debate sobre a temática entre as famílias acampadas. A necessidade de envolver as crianças com práticas educativas possibilitou a discussão e a materialização destes espaços denominados de “escola do acampamento” (MORAES; WITCEL, 2010, p. 25).

A Escola Itinerante carrega esse nome devido a sua característica de movimentar-se, de ir junto com as famílias acampadas nas marchas e mobilizações das lutas do MST, essa foi a condição material possível de se construir e manter uma escola que atendesse aos acampados, uma escola em movimento, que não interrompe as aulas nos períodos de itinerância das famílias e participa das ações do Movimento.

A El tem este formato um tanto diferenciado pela característica de provisoriedade e riscos de despejos inerentes ao acampamento. Trazemos o relato de uma desocupação estratégica ocorrida no Acampamento Sepé Tiarajú, município de Coqueiros do Sul – RS, em uma área ocupada dias antes, na Fazenda Guerra, desocupação esta, feita pelo próprio Movimento para evitar confronto e tragédia, um desfecho que já era previsto devido às dificuldades de negociação da área, e pela correlação de forças que se colocava desfavorável a resistência neste momento. Este relato é trazido de um texto de Isabela Camini (2006) que mostra, além dos momentos de terror vividos no confronto com as forças policiais, como a escola se faz itinerante.

Sábado, dia 11 de março de 2006, o clima estava tenso no acampamento. Muito cedo o povo começou a se movimentar, arrumar suas tralhas e se preparar para mais uma saída, outra itinerância. Na noite de sexta-feira, foi combinado que os educadores, na manhã de Sábado, cedo, estariam na escola para organizar os materiais da mesma, afim [sic] de transportá-los para a área próxima, onde iriam ficar. Tudo estava organizado em três grandes kits de materiais (alimentação, materiais didáticos e matérias de uso para fazer a alimentação das crianças). Conforme o acordo, estava combinado que teriam tempo para retirar todos os materiais, tanto pessoais quanto da escola. No entanto, este acordo foi descumprido, pois logo cedo, a polícia já mantinha uma grande barreira na entrada do acampamento, no meio do soja, com seus cavalos, cachorros, fuzis e metralhadoras. Em um piscar de olhos, a barreira se aproximou do acampamento (CAMINI, 2006, p. 3).

Um dos educadores, assim descreveu estes momentos:

A impressão que dava, era de um formigueiro em movimento. Crianças, jovens, adultos e idosos puxando seus pertences, os materiais do coletivo, tanto das cozinhas quanto da escola. A pé e em fileiras, as tralhas iam sendo transportadas para a outra área próxima, onde iríamos ficar. Depois de termos carregado os nossos pertences, nós educadores, iniciamos o transporte, nas costas, do

material da Escola. Tínhamos recém feito algumas viagens quando a polícia entrou acampamento a dentro. Foi uma correria, a cavalaria vinha na frente, atrás vinham policiais à pé, com cachorros, com várias viaturas... Abandonamos tudo e começamos a correr, tentando nos salvar, correndo para a área que o Movimento tinha comprado, onde já tínhamos levado boa parte dos nossos pertences pessoais, digo boa parte porque muita coisa se perdeu na hora da correria (CAMINI, 2006, p. 3-4).

A primeira dessas escolas vinculada à realidade da vida do povo acampado e itinerante começou a funcionar debaixo de lona preta no acampamento da Fazenda Anonni, no Rio Grande do Sul. Foi criada em 1982 e só 1996, após muita luta e espera, foi legalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação. Cerca de oitenta crianças e alguns pais e professores foram a Porto Alegre para pressionar a legalização, que, após aprovada, passou a ser chamada de Experiência Pedagógica - Escola Itinerante (BAHNIUK, 2008, p. 41).

A legalização desta primeira experiência no Rio Grande do Sul foi uma conquista muito importante e possibilitou que as escolas de acampamento de outros estados fossem institucionalizadas.

No Paraná, o grande número de famílias acampadas, 13 mil famílias em 67 acampamentos, em consonância com a luta pelo direito a educação, e a abertura de diálogo pelo então governador Roberto Requião, possibilitou a aprovação da Escola Itinerante paranaense pelo Conselho Estadual de Educação no dia 8 de dezembro de 2003, por meio do Parecer nº1012/CEE/PR.

Nesse governo, foram feitas várias conquistas por parte movimentos sociais e

[...] havia uma relação bem “amistosa” entre o Movimento Sem Terra e o atual governo de estado, Roberto Requião, que afirmava seu compromisso com o MST, manifestando-se favorável ao Projeto de Educação do Campo que vinha sendo discutido no Estado, o que possibilitava a criação da Escola Itinerante. Outro fator importante, naquele momento, foi a conquista da Coordenação da Educação do Campo dentro dos espaços da SEED, elemento que fortaleceu e ajudou a assegurar o processo interno que legalizou o projeto de Escola Itinerante (MST; SEED, 2008a, p. 14).

No ano de 2009, o MST, em parceria com a SEED, publicou um folder em comemoração aos seis anos de aprovação da Escola Itinerante paranaense, em que a define como:

É uma escola que acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação e à escolarização de crianças, jovens e adultos que se encontram em situação de acampamento, lutando pela Reforma Agrária. Tem como objetivo, auxiliar na formação humana dos sujeitos que a compõe e, portanto, busca socializar os conhecimentos produzidos ao longo da história e que, tantas vezes, foram negados (MST; SEED, 2009b, p. 1).

Em meio a esta luta, como em tantas outras, o MST foi construindo e consolidando palavras de ordem³⁵ que historicamente lhe conferem unidade e força (VERDÉRIO; BROTTTO, 2011). A luta pela criação da Itinerante no Paraná foi marcada por duas palavras de ordem que, em diversos momentos, foram entoadas com punho cerrado pelos sujeitos Sem Terra, na luta pela afirmação do direito à escola, sendo elas: “Escola *Itinerante chegou para ficar, lutando pela terra e o direito de estudar*”. E “*Escola Itinerante, um marco na história. Poder estudar nela, para nós é uma vitória*”.

Destaca-se, aqui, que a luta pelo reconhecimento desta escola foi efetivada, também, pela organização dos Sem Terrinha, das crianças Sem-Terra, que muitas vezes, saíram em marcha, acompanhados de seus responsáveis, com faixas, cartazes e gritos de ordem, pautando a legalização da escola no lugar onde vivem.

A conquista da Itinerante vem acompanhada de contradições, assim que deixa de ser uma escola somente do Movimento e se constitui como política pública ganhando legitimidade junto ao Estado, e passa a ter que lidar com a lógica do Estado burguês que se coloca ao lado oposto da perspectiva do Movimento, que é a transformação social. As contradições não se revelam apenas na relação com o Estado, mas também na própria luta interna pela conquista da escola, que não se dá isenta de tensões e contradições sociais e culturais. Existem muitos conflitos que marcam a história de cada escola. Apontamos aqui um dos conflitos vividos na Escola Itinerante Olga Benário no acampamento *Dez de Maio*, Estado do Paraná, atualmente escola de assentamento:

De todos os desafios que marcaram a implantação da escola no acampamento, o maior deles foi vencer a resistência dos

³⁵ De acordo com Gehrke (2010): “Palavras de Ordem, mais conhecidas como “gritos de ordem”, são formas de chamamento que o MST criou para serem usadas nas ações de luta. São gritos, palavras, frases/poemas de ordem que anunciam um pensamento do momento, anunciam e denunciam” (GEHRKE, 2010, p. 47).

adolescentes acostumados a freqüentar as salas de aula na cidade e que não viam com bons olhos a escola do/no acampamento (MST; SEED, 2008a, p. 50).

Esse excerto mostra que a configuração do “público acampado” tem mudado nos últimos anos. Além das famílias sem terra de origem camponesa, os pobres das periferias das cidades, sem condições de sobrevivência no espaço urbano, dada a precarização das condições de habitação e ampliação da demanda por saúde, educação, além da fome e miséria, buscam a melhoria de vida em acampamentos na luta pela terra, como é o caso das famílias dos adolescentes citados acima.

Esta outra parcela da classe trabalhadora, também expropriada das condições de sobrevivência, tem sua origem marcada pela questão agrária, já que o inchaço das cidades está intrinsecamente ligado à expulsão do homem do campo, são “[...] as cicatrizes da concentração da terra” (MST, 2010a, p. 14). Esse novo público acaba colocando para o Movimento novos desafios no campo da formação de militantes, que vem sendo assumidos coletivamente. No caso da Escola Itinerante Olga Benário,

A comunidade só legitimou a escola no acampamento após inúmeras, incansáveis e prolongadas discussões, nas quais os debates priorizados foram: “qual escola queremos?” e “é possível fazer uma escola “diferente” que atenda às necessidades e respeite a realidade dos Sem Terra?”.

Este trabalho sempre marcou e marca a tensão do “fazer a escola” do/no acampamento. Demonstrou que ela foi e ainda é possível e que conduzi-la pedagogicamente é um trabalho a ser realizado em conjunto com a comunidade o que a torna uma força política no acampamento, por expressar autonomia também no campo da educação (MST; SEED, 2008a, p. 50).

Outro conflito vivenciado nos acampamentos, também se expressou na trajetória de construção da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, pois, algumas famílias sentiam receio em relação à proposta de uma escola no acampamento. Após várias reuniões de discussão e estudo que caracterizaram o trabalho de formação realizado neste acampamento, as famílias acampadas, em assembleia, assumem o compromisso de participar da construção coletiva da escola, atuando como educadores, acompanhando as crianças na sua formação e, também, enquanto educandos nas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA (MST;

SEED, 2008a, p. 56).

A desconfiança e, por vezes, questionamento dos acampados no que diz respeito aos conteúdos trabalhados na escola, que incluem questões sobre o MST, e a formação dos educadores que está, muitas vezes, ainda em andamento refletem alguns dos conflitos que perpassam a constituição da Escola Itinerante. Caroline Bahniuk chama a atenção para o fato de que

Reconhecer essas dificuldades dos acampados em relação à escola é importante pelo menos por três sentidos: desmistificar a idéia de que todos se apropriaram da proposta educativa do MST; evidenciar que é preciso um trabalho constante e específico de divulgação dessa; e a necessidade de envolver a comunidade não só na execução, mas também na elaboração das ações da escola (BAHNIUK, 2008, p. 122).

A participação da comunidade acampada na escola é condição fundamental à materialização da proposta de educação e de escola no MST. Um dos desafios encontrados nesta participação na vida escolar relaciona-se com o tempo de existência dos acampamentos. De maneira geral, pode-se afirmar que quanto maior o tempo de existência do acampamento, maiores são as dificuldades encontradas no que se refere à participação da comunidade. De acordo com Luciano (2007, p. 132) é como se diminuísse a motivação e houvesse acomodação das forças que se colocavam como transformadoras.

2.2. Escola Itinerante no estado do Paraná: Projeto Político Pedagógico

Além dos estados do Rio Grande do Sul (1996) e do Paraná (2003), já foram legalmente aprovadas e reconhecidas Escolas Itinerantes nos estados de Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008) (CAMINI, 2011, p. 1). Atualmente, esta proposta de escola encontra-se em funcionamento em quatro destes estados, sendo eles: Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí. O contexto social e a conjuntura de cada estado aliados com o processo de luta desenvolvido pelo MST em cada um deles, produzem uma configuração distinta nas formas de resistência do Movimento e nas diferentes configurações das experiências estaduais das Itinerantes. As escolas do Paraná, por exemplo, não apresentam, em sua

maioria, a característica da itinerância da escola nas mobilizações e despejos, como nas escolas do Rio Grande do Sul, onde essa característica foi³⁶ marcante (MORAES; WITCEL, 2010). Apesar da riqueza da experiência de cada estado, dado o recorte da pesquisa, este trabalho tem como foco a Escola Itinerante do estado do Paraná, que conta, atualmente, com nove Escolas Itinerantes, sendo elas:

Quadro 1 – Escolas Itinerantes do Paraná		
ESCOLA	MUNICÍPIO	ACAMPAMENTO
Carlos Mariguella	Planaltina do Paraná	Elias Gonçalves Meura
Construtores do Futuro	Rio Branco do Ivaí	Primeiro de Setembro
Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho	Valmir Motta de Oliveira
Herdeiros da Luta	Porecatu	Herdeiros da Luta
Caminhos do Saber	Ortigueira	Maila Sabrina
Zumbi dos Palmares	Cascavel	Valmir Mota de Oliveira – Keno
Paulo Freire	Paula Freitas	Reduto de Caraguatá
Sementes do Amanhã	Matelândia	Chico Mendes
Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Londrina	Eli Vive

Fonte: Informações coletadas junto ao Setor de Educação do MST/PR em Dezembro de 2012.

Cada uma destas escolas, dado o caráter provisório que apresentam, se vinculam a uma Escola-Base que tem por função

[...] garantir a organização das Escolas itinerantes, responsabilizando-se perante à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no que diz respeito às matrículas, transferências, certificação, merenda escolar, fundo rotativo, além da vida funcional dos educadores (MST; SEED, 2008a, p. 15).

A Escola-Base deve ser localizada em um assentamento da Reforma Agrária. Atualmente, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu – PR é a Escola-Base de todas as nove Escolas itinerantes do Paraná, ela foi indicado pelo Setor de

³⁶ Na sequência do texto trataremos elementos acerca do fechamento das Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul.

Educação do MST e pela SEED, por meio da Coordenação de Educação do Campo, para ser a Escola-Base.

Além da responsabilidade legal pela documentação dos educandos e educadores e organização dos recursos financeiros, a Escola-Base também tem o vínculo com as Itinerantes pela orientação pedagógica que ambas assumem. O Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas de acampamento está vinculado a Escola-Base e abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Profissionalizante.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete é o PPP das Escolas Itinerantes do Paraná, que adotam a organização curricular por ciclos de formação humana, na busca por romper com o currículo seriado. A organização da escola em ciclos se caracteriza como uma tentativa de romper com o ensino dividido em séries, a avaliação classificatória e a predominância dos tempos e trabalhos individuais na escola (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009).

A proposta dos ciclos formação humana vem sendo respaldada na compreensão do ser humano como ser em permanente processo de educação, um ser histórico-social, que vai se constituindo na história das relações que estabelece. O PPP se fundamenta em estudos acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento a partir de Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934), e compreende-se o educador como um mediador que estabelece mediações significativas, para que o nível de desenvolvimento potencial dos educandos se realize (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009). O papel que a escola deve assumir é o de transformar os conceitos cotidianos que o educando tem em conceitos científicos.

É a partir dessa compreensão de ser humano que embasamos a proposta dos ciclos. Não representa, portanto, apenas uma organização temporal, mas uma preocupação com o processo permanente de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. [...]. Se a estrutura curricular por Ciclos de Formação Humana nos remete a pensar sobre os sistemas de ensino, também nos permite pensar sobre a intervenção didática (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 33-34).

O PPP sustenta a concepção curricular dos Ciclos de Formação Humana, como sendo processual, dialógica, com movimento de ação-reflexão-ação, práxis,

que busca apontar para a mudança no currículo da escola e o desenvolvimento de educandos (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009). Neste sentido, a Educação Básica se organiza da seguinte forma:

Quadro 2 - Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana		
CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
INFÂNCIA	I	4 anos 5 anos
	II	6 anos 7 anos 8 anos
	Classe Intermediária	
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária	
ADOLESCÊNCIA	IV	12 anos 13 anos 14 anos
	Classe Intermediária	
JUVENTUDE	V	15 anos 16 anos 17 anos

Fonte: PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Segundo o PPP (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK 2009), um dos motivos que tem inviabilizado a implantação da organização da escola em Ciclos de Formação Humana são os encaminhamentos burocráticos impostos pela estrutura estatal (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK 2009). Entendemos que um exemplo disto ocorre por meio das exigências no registro escolar, como se pode verificar abaixo, no Quadro 3, que apresenta a organização dos ciclos para fins de registro:

Quadro 3 - Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana para fins de registro escolar			
CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO DA FORMAÇÃO HUMANA	CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	IDADE

INFÂNCIA	I Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Educação Infantil	4 anos 5 anos
	II Ciclo da Formação Humana	I Ciclo do Ensino Fundamental	6 anos 7 anos 8 anos
	Classe Intermediária		
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III Ciclo da Formação Humana	II Ciclo do Ensino Fund.	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária		
ADOLESCÊNCIA	IV Ciclo da Formação Humana	III Ciclo do Ensino Fund.	12 anos 13 anos 14 anos
	Classe Intermediária		
JUVENTUDE	V Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Ensino Médio	15 anos 16 anos 17 anos

Fonte: PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Ao assumirem a proposta dos Ciclos de Formação Humana, as escolas que se embasam neste PPP (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009) apontam como necessária a construção: da classe intermediária, dos agrupamentos e reagrupamentos de educandos, de um registro mais qualitativo do que quantitativo da avaliação e da participação mais efetiva dos educandos e educadores durante todo o processo, desde a organicidade dos sujeitos na escola e também por meio dos conselhos de classe participativos (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009), visando também findar a relação de autoritarismo entre educador e educando.

Neste sentido, compreende-se a avaliação como permanente, diagnóstica, participativa, dialógica, em que são adotados como instrumentos avaliativos, o caderno de acompanhamento dos educandos e educadores e os pareceres (registros escritos), os conselhos de classe participativos, os conselhos de classe de educadores, os reforços e as notas. Estas últimas provocaram e provocam debates acerca do aspecto classificatório que podem desembocar, por isso a tentativa de utilizar destes outros instrumentos, visando um avanço no desenvolvimento e aprendizagem do educando (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009).

A Escola Itinerante organiza-se por meio de Tempos Educativos³⁷. Esta denominação foi criada no Movimento e expressa momentos distintos na escola que visam desenvolver diferentes potencialidades nos educandos. De maneira geral, alguns tempos educativos que se desenvolvem nas Itinerantes são o tempo aula, tempo leitura, tempo pesquisa, tempo recreio, tempo mística ou formatura, tempo oficina e tempo trabalho³⁸, cada um com a sua intencionalidade própria.

Ao discorrer sobre a especificidade de cada tempo educativo na Escola Itinerante Paulo Freire, o educador Jésun F. da Silva, afirma que:

A Escola Itinerante é organizada por tempos educativos, estes tempos foram criados a partir das demandas do dia-a-dia da escola. Assim entendendo, temos que potencializar todo o tempo que as crianças permanecem nela, com o objetivo de torná-los educativos (SILVA, 2008, p. 18).

Outro elemento que estrutura o currículo das Itinerantes é que elas buscam se contrapor ao currículo disciplinar e fragmentado tomando a área do conhecimento como princípio metodológico.

A organização curricular por área de conhecimento está orientada a partir da dimensão que alcançará como princípio metodológico, e não, necessariamente, como reorganização do formato geral da escola. Essa questão é importante para que diferenciemos as relações entre o currículo por área, pensado como princípio metodológico, daquele como currículo por área organizado em seu formato geral do trabalho pedagógico na escola. Ou seja, ao tratarmos dessa organização em sua dimensão de princípio metodológico, estaremos orientando-a com referência às possibilidades que serão construídas pelos educadores em seus planejamentos curriculares e didáticos coletivos e individuais (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 38).

Ter a área do conhecimento como princípio metodológico significa construir possibilidades didático-curriculares que rompam com a prática educativa isolada em cada disciplina e potencializem metodologias de ensino que integram disciplinas de áreas afins.

³⁷ Para ampliar a compreensão sobre os Tempos Educativos indicamos: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro. **Método Pedagógico**. Cadernos do ITERRA. Ano IV – n. 9. Veranópolis, 2004.

³⁸ Dado o objetivo desta pesquisa, no próximo capítulo vamos retomar o Tempo Trabalho.

Porém, há que se considerar a organização curricular disciplinar existente, que figura na organização dos horários, na contratação de educadores, na distribuição de cargas horárias e na atribuição de disciplinas e turmas por educador, e, ao mesmo tempo, não negar a importância dos conhecimentos específicos das disciplinas na formação dos educandos (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009). O Projeto Político Pedagógico assim exemplifica a prática do currículo que concebe a área como princípio metodológico:

Compreendidas como campo de conhecimentos, as disciplinas escolares permitem muitas possibilidades de relação, ou integração, entre uma e outra, uma e outras. Isso ocorre mais facilmente quando se mantém próximas, a partir de suas características epistêmicas e metodológicas, numa mesma ou semelhante área de estudos (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009 p. 42).

O PPP também mostra vinculação efetiva com a Educação do Campo, tanto que adotam como referência os eixos temáticos da educação do campo definidos nas Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo (SEED, 2006), e também se pautam nos princípios da educação do MST e nas matrizes pedagógicas da educação em movimento e no Movimento.

É importante destacar que a Escola Itinerante do Paraná tem apresentado avanços importantes em termos de proposta educacional. Isto se refere ao que ela vem desenvolvendo atualmente e ao que se propõe construir. Neste sentido, ressaltamos a proposta paranaense de criar uma experimentação dos complexos de estudo³⁹ de Pistrak nas Itinerantes do Paraná. O pensamento deste autor esteve presente desde as primeiras discussões sobre a educação no MST, e a disposição em construir essa experiência vem sendo gestada há muito tempo no interior do Movimento, o Setor de Educação, tanto em nível nacional como estadual, vem amadurecendo essa necessidade a partir das problematizações feitas “[...] ao método e a referência freireana, principalmente em relação aos temas geradores” (MST, 2010b, p.1).

De acordo com o Movimento (MST, 2010b, p. 2), durante a elaboração dos Cadernos da Escola Itinerante essas problematizações surgiram e sentiu-se a

³⁹ De acordo com Luiz Carlos de Freitas “[...] o complexo é uma concepção curricular, e não simplesmente um método de ensino” (FREITAS, 2011, p. 114).

necessidade de ampliação nas discussões dos pressupostos do currículo, vindo à tona os estudos feitos por Luiz Carlos de Freitas sobre Pistrak, Nadeshda Konstantinovna Krupskaya (1868-1939) e Viktor Nikolaevich Shulgjin (1894-1965), pioneiros da Escola Russa no período de 1917-1930 (MST, 2010b, p. 1).

O Setor de Educação do MST – PR vem realizando Encontros de Planejamento dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes. Buscando deixar registrada a memória da construção dos complexos, vários sujeitos sistematizaram discussões e decisões tomadas durante os encontros. Na memória do primeiro encontro (maio de 2010), assim é descrita a principal decisão tomada:

Reafirmamos a disposição de fazer a experimentação em função do momento das escolas itinerantes do PR e das circunstâncias já organizadas para esta tarefa, articulando a participação das escolas, do setor de educação do MST (estadual e nacional) e de educadores das universidades que já integram as iniciativas dos cadernos e da formação continuada dos educadores das escolas itinerantes (MST, 2010b, p. 2).

Entendemos que quando se faz referência ao “momento das escolas itinerantes no Paraná”, fala-se das reflexões feitas sobre a proposta curricular do Movimento e o acúmulo político, organizativo e pedagógico da Itinerante paranaense que possibilitou o amadurecimento da proposta dos complexos de estudo.

Não é nosso intuito adentrar na discussão dos complexos, mas apenas registrar as mais recentes discussões acerca da escola a partir do MST no Paraná. Neste sentido, salientamos que as teorizações do Movimento sobre o âmbito escolar, devem ser entendidas como parte de uma proposta educacional, que é a mesma para escolas de acampamento ou de assentamento, o que muda de uma para a outra são as condições concretas, não os objetivos fundamentais, elas são expressão da organização e do espaço social onde estão inseridas. A proposta da Escola Itinerante e das escolas de assentamentos organizados pelo MST, não tem diferenças fundamentais, afinal, ambas são partes da proposta de escola do MST, mas em contextos específicos, que apresentam diferentes limites/desafios e possibilitam diferentes avanços.

No documento intitulado “*Balanço e perspectivas dos 10 anos da Escola itinerante dos Acampamentos do MST*” (MST, 2006, p. 143), a unidade entre as

propostas de ambas as escolas é explícita:

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

Neste sentido, apontamos que o contexto no qual a Escola Itinerante se faz escola, tem se caracterizado, dentre outros aspectos, pela precariedade de recursos. O chão batido, a lona preta e o madeirite, figuram esta escola que funciona, muitas vezes, com a falta de material pedagógico e estrutura física, além de outras precariedades, (BAHNIUK, 2008, p. 137)⁴⁰. Entendemos que estas não são as condições ideais que influenciam positivamente na aprendizagem dos alunos, muito pelo contrário, elas dificultam. Porém, dada a situação do campo brasileiro, de contínua negação do direito a educação aos camponeses, esta tem sido uma alternativa. Vale ressaltar que essa situação, muitas vezes, de descaso por parte do Estado não tem sido aceita de forma passiva.

Mesmo nestas condições, a Escola Itinerante constitui-se como uma grande conquista, pois passa a existir a possibilidade dos alunos Sem Terra estudarem, e, mais do que isso, estudarem em uma escola que, ao se vincular ao debate sobre a Educação do Campo, tem por prerrogativa valorizar seus saberes, levando em conta seu contexto, em termos de cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho, com vistas ao acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Porém, ao buscar explicitar o contexto no qual ela está inserida, iniciamos afirmando que, por estar no espaço do acampamento e vinculada ao MST ela pode assumir características específicas. Este espaço ao qual a Itinerante se vincula pode favorecer a construção de relações sociais que visam se contrapor às relações sociais hegemônicas, pautadas no individualismo e competitividade, dentre outros, o

⁴⁰ Aprofundaremos esta questão do funcionamento da Escola e do financiamento da mesma no item 2.3. *A Escola Itinerante e Estado Burguês: apontamentos acerca desta relação.*

que pode possibilitar a construção de uma escola sob outras bases. Isso “[...] não quer dizer, em hipótese alguma, que ‘naturalmente’ por estar no acampamento a escola será melhor, que esta nova forma vai surgindo. Se não houver um longo trabalho, muito estudo e ação (coletivos), ficamos na mesma” (DALMAGRO, 2010b, p. 120).

Nesta direção, o próximo tópico buscará apresentar os elementos do contexto sob o qual a Escola Itinerante se constitui que, a nosso ver, delineiam esta escola e em última instância determinam os avanços e desafios que a mesma assume. São reflexões acerca das características que as Itinerantes vêm apresentando e do contexto sob o qual elas são construídas.

2.3. A forma organizativa do MST e sua dimensão formativa

Como já dissemos anteriormente, a Escola Itinerante vem apresentando algumas características específicas, que podem ser visualizadas no âmbito organizativo, político e pedagógico. Identificamos que somente por ser uma escola do MST e estar, portanto, envolvida pela sua orientação de classe, pela sua lógica coletivista, pela sua estrutura organizativa e pelas relações sociais que se passam no acampamento ela pode assumir tal configuração, dependendo, portanto, do contexto no qual está inserida.

Esta afirmação pode ser identificada no documento dos dez anos da Itinerante nos acampamentos do MST: “Constatamos que os avanços da escola estão diretamente ligados ao avanço da organização do acampamento. Onde o acampamento está bem organizado, esta organização se reflete na escola” (MST, 2006, p. 1).

A Escola Itinerante é uma escola construída pelos Sem Terra acampados, por isso, ao se falar no contexto que a produz, sente-se a necessidade de se ponderar, também, sobre a dimensão pedagógica desse contexto. Neste sentido, buscaremos apresentar algumas características da forma organizativa do MST e de como ela se reflete no acampamento e na Escola Itinerante.

O acampamento do MST tem, por característica, ser organizado em setores e

instâncias que se constituem em espaços de decisão coletiva e envolvem todas as dimensões da vida no acampamento: saúde, escola, disciplina, produção, etc. Esta forma de organização⁴¹ exemplifica o Princípio da Direção Coletiva do MST⁴². Um dos documentos dos Setores de Produção, Cooperação, Meio Ambiente e do Setor de Formação afirma que, desde o início do Movimento,

[...] tínhamos como certo que não podíamos ter um presidente e que a direção deveria ser exercida de forma coletiva por um grupo de dirigentes. Estes, após serem escolhidos nos encontros, deveriam dividir entre si as tarefas.

Acontece que o Movimento cresceu e o conteúdo do princípio da “Direção Coletiva” ficou insuficiente. Logo, mesmo que não tenhamos um presidente que decide tudo, mas se um grupo concentra as decisões, significa que a grande maioria dos membros que pertencem ao Movimento ficam de fora das discussões e muitas vezes não sabem o que está acontecendo, como se não fizessem parte desta organização.

Desta forma percebemos que a única forma de termos de fato uma direção coletiva é se as famílias assentadas e acampadas estiverem organizadas em núcleos e possam discutir os problemas enviando sugestões para a direção (MST, 2005a, p. 82).

O núcleo pelo qual as famílias se organizam é chamado de Núcleo de Base, e não deve ser entendido apenas como uma estrutura formal, mas um coletivo de famílias que existe para possibilitar e ampliar a gestão democrática. É um espaço de construção da participação e do poder popular, em que se “[...] analisa as demandas, elabora e aprofunda as propostas, participa de elaboração e implementação” de estratégias (MST, 2008, p. 63).

Outro princípio organizativo do MST que interfere na organização do acampamento e da Escola Itinerante é o princípio da divisão de tarefas. Este princípio aponta que todos devem assumir sua parte na aplicação das tarefas definidas, valorizando a participação e evitando a centralização, em que “[...] a decisão é coletiva, mas a responsabilidade é individual” (MST, 2008, p. 65). A divisão

⁴¹ Essa forma de organização que apresentamos como sendo característica do acampamento também está presente nos assentamentos e em outros espaços organizados pelo MST, já que esta forma organizativa é quase sempre presente nas atividades do MST.

⁴² Os princípios do MST aos quais fazemos referência são: direção coletiva, divisão de tarefas, estudo, formação de quadros, luta de massas, vinculação com a base (STEDILE; FERNANDES, 2005) planejamento, disciplina consciente e processos de avaliação (PIZETTA, 2000). Princípios, que não se esgotam nesta listagem e que também não são pensados de forma separada e fragmentada, mas apontam na mesma direção, estão vinculados a objetivos mais amplos de organização do Movimento e de formação de seus militantes visando a transformação social.

de tarefas permite que as pessoas, ao assumirem responsabilidades específicas, se tornem parte deste todo, que é o Movimento, e também possibilita que a organização cresça na medida em que cada um contribui de acordo com sua formação profissional e pessoal.

Além dos Núcleos de Base,

As famílias também se organizam por setores para encaminharem tarefas específicas. Setores como Produção, Saúde, Gênero, Comunicação, Educação, Juventude, Finanças, Direitos Humanos, [...], [Estes setores] são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado (MST, 2009a, p. 1).

Os setores são espaços de atuação dos militantes para planejamento e execução de trabalhos vinculados a cada área. Eles foram criados na medida em que o MST foi crescendo e passaram a demandar um maior número de pessoas com conhecimentos específicos, de acordo com a exigência de cada setor.

O Núcleo de Base, enquanto instância de decisão em nível local e, portanto, mais restrito, se relaciona com os setores e também com outras instâncias, sendo elas: as coordenações do acampamento, das regiões, que, por sua vez, se relacionam com a coordenação estadual e nacional, e direções regionais, estaduais e nacionais.

Outro espaço de organização coletiva que se dá no acampamento é a Brigada, a qual é

[...] composta por 50 famílias, formada pela junção de cinco NBS [Núcleos de Base], nos quais há um dirigente político que faz parte da direção do acampamento. A Brigada é um espaço ampliado, no qual acontece a formação bimestral que a equipe de formação estadual do MST realiza nos acampamentos. Também é o círculo que reúne todo o acampamento para decidir os rumos a serem tomados em relação ao latifúndio, ao plantio para subsistência e outras questões importantes (MARIANO, 2008, p. 26).

Esta forma organizativa que o Movimento assume prezando os espaços de organização coletivos possibilita ampliar a participação e formação de militantes em nível local e articular e organizar, em nível nacional, os diversos processos de luta localizados.

Entendemos que o conceito chave que perpassa a ação dos militantes, que está presente desde os princípios e as estruturas organizativas, e que nos ajuda a entender as relações que se passam na dinâmica organizativa do Movimento, é o conceito de organicidade, usado para definir a relação entre cada um (sujeito) e as partes do todo (Movimento). A organicidade

É a dinâmica que possibilita a existência do Movimento enquanto organização social. É um movimento presente em sua estrutura organizativa (Núcleos de Base, setores, brigadas, coordenações e direções) e a relação que estas instâncias estabelecem entre si. Para construir a organicidade se faz necessário: ampliar a participação, elevar o nível de consciência, formar militantes, com o objetivo de envolver, de forma consciente, o conjunto das pessoas pertencentes ao Movimento em suas discussões, ações e decisões. A organicidade existe quando todos se envolvem na tomada de decisões e ações de maneira consciente e crescentemente participativa (MST; SEED, 2009a, p. 25).

No Movimento, a organicidade é o elemento fundamental para que as bases possam participar. É a relação que deve ter uma parte com a outra da mesma organização, em que a organização coletiva é o elemento central. Neste sentido, concordamos com a compreensão de Caldart (2004) acerca da organicidade:

A expressão *organicidade* indica no Movimento o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o *núcleo de base* de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de *movimentos ascendentes e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões (CALDART, 2004, p. 252).

A luta de classes vinculada à perspectiva do coletivo é uma questão central do MST, que se expressa desde as formas de organização da luta, da gestão do Movimento, do que chamam organicidade até a proposta de educação, que tem em vista a formação de um homem cujas referências políticas, morais, éticas sejam opostas da meritocracia liberal.

Segundo Caldart

[...] a construção da organicidade é considerada uma tarefa fundamental em cada um dos setores, instâncias ou frentes de

atuação. Um desafio que é permanente, dada a progressiva complexidade de uma estrutura organizativa de caráter nacional e popular, e que contradiz em sua lógica a tradição cultural de isolamento, de não participação política (CALDART, 2004, p. 253).

Assim, conforme Caldart (2004), o Movimento é pedagógico e educa na perspectiva da luta que, ao estabelecer novas relações sociais, produz novos seres sociais, como resultado de relações que passam a se estabelecer ao largo da lógica meritocrática e de mercado, e são, ao contrário daquela, fortemente marcadas pela cooperação e pela coletividade, possibilitando formar, assim, novos sujeitos, e construir novos valores e projetos.

2.3.1. O MST e sua organicidade: aspectos presentes na Escola Itinerante

A organicidade é, ao mesmo tempo, um método de organização e um espaço formativo próprio do MST e se desenvolve em suas instâncias de organização. Portanto, como vimos, desenvolve-se também no acampamento, e por isso acaba incidindo na Escola Itinerante, na sua forma de se fazer escola, de organizar o trabalho pedagógico, a gestão escolar, etc.

Esta organicidade se pauta na coletividade, desta forma, está na direção contrária da lógica capitalista hegemônica que prima pelo individualismo. Na escola, estas práticas coletivas acabam construindo uma nova configuração das práticas escolares. Buscaremos apontar algumas destas relações que incidem e orientam as práticas escolares.

A Itinerante articula o funcionamento da escola aos instrumentos de luta do Movimento, como acontece, por exemplo, durante a itinerância da escola nas marchas e mobilizações. A escola se vincula à organização do acampamento, às suas instâncias de decisão.

De acordo com Mariano

A Escola Itinerante insere-se como instrumento educativo na estrutura orgânica do acampamento, num movimento pedagógico e interativo constante entre escola e acampamento e, nestes três grandes espaços [NBs, Setores e Brigadas], perpassam discussões

em relação ao tema gerador, conteúdos e práticas educativas inerentes à escola. Esse movimento induz a comunidade aos exercícios de avaliação e de proposição dos rumos a serem tomados na escola e no acampamento. Por isso, não é possível falar da escola sem olhar para o acampamento, pois ela é um espaço de educação dos sujeitos Sem Terra que nela estudam, direta ou indiretamente. Ela não se caracteriza, portanto, como escola com organização descolada da comunidade. Ao contrário, tem uma coordenação pedagógica, coletivo de educadores/as e, através do setor de educação está presente nos três espaços orgânicos do acampamento (MARIANO, 2008, p. 26).

Na organização interna das turmas, pode-se visualizar, em menor escala, a reprodução da forma organizativa do Movimento em consonância com os Princípios do MST. Sublinhamos que a existência desta organização no interior da escola pode se dar de maneira mais ou menos complexa, dependendo da organização do acampamento ao qual pertence. Isabela Camini (2009), em seu livro *Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola*, traz um excerto de um texto interno da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, que demonstra como se constitui esta organização na escola:

A organização de base, na Escola, são os núcleos de base. São os educandos de cada sala de aula (Coletivo de Educandos) que devem ser desafiados a se auto-organizar. Após se conhecerem e levantar critérios, se distribuem em núcleos de base, tendo cinco a sete participantes em cada um. É fundamental que todos estejam em um dos núcleos de base. Cada núcleo escolhe um nome de um lutador ou lutadora para dar nome ao NB e um menino e uma menina para serem os coordenadores do núcleo. Estes que terão a função de coordenar em vista da participação de todos e de representação nas demais instâncias, jamais devem agir como se fossem donos ou presidentes dos seus núcleos (Documento Interno da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, *apud*, CAMINI, 2009, p. 229).

Assim como no acampamento, os núcleos de educandos também fazem reuniões, em que discutem questões como as normas da escola, a limpeza, a rotatividade de Núcleos de Base – NBs para auxiliar na entrega da merenda, no embelezamento dos espaços coletivos, na horta escolar, na conversa sobre o comportamento dos educandos e nas proposições de como melhorar o ambiente escolar. As discussões mais importantes, ou as quais cabem ser mais amplamente discutidas, são levadas para a coordenação da escola. O NB também se reúne durante as aulas para estudos em grupo, o que ajuda no aprendizado e na

realização das tarefas escolares.

Esta maneira de pensar e organizar a escola visa se contrapor à estrutura de poder, muitas vezes presente nas escolas, onde uns comandam e os outros se submetem, e suas decorrências formativas: a passividade, acriticidade e ausência de participação nos rumos da escola (DALMAGRO, 2010a, p. 89). Esta forma de gestão da escola visa assegurar espaços de organização e participação dos educandos, que desde cedo assumem responsabilidades e vão se inserindo na organização coletiva.

Outro elemento que cabe ser ressaltado é sobre o planejamento na Itinerante, que também tem por prerrogativa ser um processo pedagógico coletivo. De acordo com o PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2009) nas Itinerantes a organização dos coletivos de educadores ocorre em três níveis: coletivo de educadores da escola, coletivo de educadores de um curso (infantil, fundamental, etc.) e coletivo de educadores do ciclo. Em que destacamos o

Coletivo de educadores do ciclo: reúne-se semanal, quinzenal e/ou mensalmente para formação, para a realização da hora atividade, juntamente com a coordenação da escola, realizando avaliações, estudos e planejamento.

Planejamento da escola: São encontros mensais que envolvem todo o coletivo escolar. Neste dia os educandos estarão envolvidos com as tarefas à distância (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 56).

Nesta perspectiva, ocorre, ainda, o acompanhamento pedagógico às escolas, que se constitui como

[...] um espaço-tempo em que se realiza o trabalho de mediação pedagógica entre educadores, coordenação pedagógica, direção, conselho escolar, assessorias e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tanto nos momentos de formação como nos momentos do cotidiano escolar (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2009, p.56).

Esse acompanhamento vem se realizando no Paraná, prioritariamente nas Escolas Itinerantes e na Escola-Base. O Boletim da Educação n. 8, "*Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*", assim apresenta esta tarefa:

O acompanhamento às escolas dos assentamentos e acampamentos é uma tarefa de origem do Setor de educação do MST. Acompanhamento político e organizativo, e acompanhamento pedagógico para garantir que as escolas não percam o vínculo com o Movimento, e realizem um projeto educativo coerente com a realidade dos Sem Terra, e com os valores construídos em sua organização (MST, 2001, p. 245).

Entendemos que este espaço tem importância notória porque expressa a autonomia do Movimento na orientação pedagógica da escola. É um momento de formação caracterizado pelo acompanhamento das escolas realizado pelos assessores/militantes do Setor de Educação (estadual ou nacional), com maior experiência e caminhada na educação do Movimento. São feitas visitas periódicas visando potencializar o trabalho pedagógico realizado em consonância com a proposta do Movimento.

Estas visitas⁴³ se dão durante todo o ano escolar, inclusive nos planejamentos coletivos, nas semanas pedagógicas e, mais individualmente, a partir da observação nas turmas. Juntamente com a coordenação e com a direção da escola, o acompanhamento pedagógico também tem por função dar unidade no trabalho desenvolvido na escola, pois, um dos maiores problemas nas Itinerantes é a rotatividade dos educadores, o que acaba dificultando a continuidade do trabalho.

Como pode-se observar, a partir das características que assume, a Itinerante acaba mexendo com a postura dos educadores, dos educandos e da comunidade acampada. Neste sentido, reiteramos a afirmação anterior, que a EI pode assumir características específicas, por estar no acampamento e vinculada ao MST, e que essas características podem ser visualizadas no *aspecto organizativo, político e pedagógico*.

Essa separação entre estes três aspectos, a nosso ver, visa demarcar transformações em aspectos estruturantes de uma proposta escolar, mas é entendida como uma separação meramente didática, visto que estes aspectos não podem ser tomados isoladamente, e no real não se dão de forma independente, já que o pedagógico é sempre político, o organizacional é pedagógico, etc. Apontado, então, o encadeamento, a inter-relação, intercorrespondência entre eles, vamos retomá-los.

⁴³ Informações obtidas junto ao Setor de Educação do MST/PR em dezembro de 2012.

Apontamos que no *aspecto organizativo*, as características específicas da Escola Itinerante se dão pela vinculação com a Escola-Base, pela organização da escola através dos Tempos Educativos e pela auto-organização dos educandos, organizados em NB's e equipes de trabalho, que também se vinculam como sujeitos Sem Terrinha na luta política e social.

No *aspecto pedagógico*, destacamos o planejamento do Coletivo de Educadores do ciclo e da escola, a avaliação que possibilite um registro mais qualitativo do que quantitativo, que preze pela participação mais efetiva dos educandos e educadores durante todo o processo, mudanças na relação educador/educando e no processo de gestão da escola. O acompanhamento pedagógico feito pelo Movimento visando qualificar as práticas escolares de acordo com sua proposta, expressando certa autonomia pedagógica, ganha destaque.

No *aspecto político*, sublinhamos a perspectiva do coletivo, que prima por espaços de participação coletiva, na vinculação com a organização do Movimento e suas lutas pela terra, pelas melhores condições de vida e pela transformação social, construindo novos valores. Ressaltamos também, no aspecto político, a orientação de classe, pois há o entendimento de que a luta que se faz não é apenas pela terra ou pela escola, mas estas são expressões da luta de classes.

Neste sentido, concordamos com Dalmagro (2010a, p. 270) ao afirmar que a potencialidade da escola no MST está na compreensão da necessidade de mudar a escola de maneira articulada às mudanças estruturais na sociedade.

Entendemos que a Escola Itinerante, vem se mostrando um importante espaço que possibilita reflexões sobre a resistência e enfrentamento às relações sociais e econômicas que sustentam e dão fôlego ao modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo em que às questiona, o Movimento busca construir outras relações sociais e econômicas pautadas, sobretudo, em práticas coletivistas aliadas a sua orientação de classe. Desta forma, a Itinerante vai se constituindo como uma experiência que possibilita a organização escolar com características contra hegemônicas social e economicamente.

2.4. A Escola Itinerante e o Estado Burguês: apontamentos acerca desta relação

A Itinerante nasce como uma escola dos Sem Terra, do MST, sem nenhuma vinculação direta com o Estado. Os acampados tem, inicialmente, bastante liberdade para organizar o espaço escolar, dividir os educandos em turmas, indicar os educadores, definir horários e dias de aula e imprimir sua orientação política na prática pedagógica.

Mas logo que ela passa a existir, o Movimento já exige que o Estado a assuma. Afinal, os educandos precisam ter certificação dos anos de estudo e há a necessidade do financiamento das despesas. Porém, ao lutar pelo reconhecimento estatal, visando também o pagamento de educadores, material pedagógico, merenda escolar, o Movimento (MST; SEED, 2008a) não abre mão de pensar acerca da proposta pedagógica e curricular como já vinha fazendo. Neste sentido, trazemos um excerto de “*Crítica ao Programa de Gotha*”, em que destacamos a formulação teórica de Karl Marx sobre a escola estatal,

1. **Educação popular** geral e **igual** a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.

Educação popular igual? Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser **igual** para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a confrontar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

“Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”. A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato de que em alguns estados deste último país sejam “gratuitos” também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos impostos gerais. E – diga-se de passagem – isto também pode ser aplicado à “administração da justiça com caráter gratuito”, de que se fala no ponto A,5 do programa. A justiça criminal é gratuita em toda parte: a justiça civil gira quase inteiramente em torno dos pleitos sobre a propriedade e afeta, portanto, quase exclusivamente às classes possuidoras. Pretende-se que estas decidam suas questões à custa do tesouro público?

O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escola técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas.

Isto de “**educação popular a cargo do Estado**” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação de pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo

cumprimento dessas prescrições legais mediante inspetores de Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deveria ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “Estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa.

Em que pese toda a sua fanfarronice democrática, o programa está todo ele infestado até a medula da fé servil da seita lassalliana no Estado; ou – o que não é muito melhor – da superstição democrática; ou é, mais propriamente, um compromisso entre essas duas superstições, nenhuma das quais tem nada a ver com o socialismo (MARX, s/d a, 222-223).

Trazemos este excerto por entendermos, assim como Borges (2010), que a Escola Itinerante se aproxima da concepção acima descrita ao definir sua proposta pedagógica, e, por meio do processo de luta travado por seus sujeitos, exige que o Estado burguês sustente financeiramente esta escolha.

Alguns autores como Luciano (2007), Mariano (2008) e Bahniuk (2008) já se dedicaram a pesquisar a contradição existente neste posicionamento do MST, de ora lutar para romper com a legalidade institucionalizada do Estado burguês, e ora lutar por políticas públicas. No nosso entendimento, esta questão expressa sua orientação política de lutar por sobrevivência e melhores condições de vida no capitalismo (pela via da luta coletiva e não individual) ao mesmo tempo em que luta pela transformação social.

Compartilhamos do entendimento de políticas sociais de Paulo Netto (1996) que as compreende como “[...] respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela “questão social” (Paulo Netto, 1996, p.15). De acordo com esse autor,

[...] o Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social (PAULO NETTO, 1996, p. 15).

Caroline Bahniuk, ao olhar para a luta por políticas sociais realizada pelo Movimento, assim apresenta seu posicionamento:

O MST questiona as bases da propriedade privada pelos instrumentos de legalidade decorrentes da forma de Estado nas relações sociais capitalistas, por meio das ocupações de terras, buscando construir espaços em que a coerção do Estado não seja determinante. Porém, no campo educativo o MST luta por escolas públicas, para que o sem-terra tenha acesso às escolas, respaldadas pelo representante da classe dominante – o Estado e todo seu aparato burocrático e legal, o que limita a materialização de uma proposta educativa na direção da emancipação humana (BAHNIUK, 2008, p. 136).

Entendemos que esse movimento expressa a contradição da luta de classes na sociedade atual. Por isso, a luta pela política social na direção das necessidades amplas dos trabalhadores é sempre uma luta com limites no campo social capitalista. De acordo com Deitos (2010), política social é parte da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores que, no limite da sociedade capitalista, nunca será repartido de forma igualitária, esta é uma contradição inerente à sociedade capitalista, a qual precisa ser totalmente transformada, mas, nem por isso a luta por ampliar a política social deve ser deixada de lado, muito pelo contrário.

A Itinerante, ao estar vinculada à Secretaria Estadual de Educação, se relaciona com os governos estaduais que, como já vimos, dependendo do governo, podem “facilitar” o reconhecimento e a manutenção destas escolas. Porém, ao exigir dos governos e, portanto, do Estado o financiamento das Itinerantes, o Movimento não deixa de lado a compreensão de que o Estado é burguês, é de classe e, em seu limite, busca manter e reproduzir as relações sociais e econômicas.

A partir da institucionalização, a Itinerante passa a ser uma escola pública e estatal, que “convive” com duas lógicas antagônicas, a do MST e a do Estado burguês, respaldadas, respectivamente, na transformação e na conservação social. Em meio a isso, o Movimento, não sem limites, vem buscando lidar com essa situação e principalmente manter sua autonomia articulada com a perspectiva de transformação social.

A convivência destas duas lógicas na Itinerante materializa a correlação de forças neste espaço e, apesar de possibilitar a melhoria de algumas condições, traz inúmeros conflitos. Juntamente com o financiamento, vem o currículo e a lógica

pedagógica estatal, os professores, muitas vezes, acostumados com a lógica meritocrática no interior da escola, por vezes resistentes à proposta do MST, a burocracia materializada na divisão de horas-aula por professor, na distribuição de cargas horárias, etc.

Outra questão importante diz respeito ao calendário escolar. As escolas de acampamento garantem a quantidade de dias letivos prescritos por ano, mas se organizam de acordo com as possibilidades e necessidades do acampamento. Em outras palavras, nem sempre se segue o calendário oficial, pois as atividades do Movimento e do acampamento exigem a participação da escola, que tem alguns de seus dias letivos transferidos para os feriados e fins de semana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em vigor, desde 1996, ao tratar das escolas do campo prevê:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDB, 1996, p. 16).

Apesar do que dispõe a legislação, Mendes (2009) aponta que “[...] embora a legislação reconheça as peculiaridades dos homens e mulheres que vivem no campo e indique formas de atendê-las, ainda permanecem, objetivamente, as dificuldades para implementá-la nas redes de ensino”. (MENDES, 2009, p. 22). Por isso, reconhecemos o esforço das Itinerantes enquanto escolas do Movimento que, não sem limites e desafios, vêm se esforçando para flexibilizar o calendário escolar, dentre tantos outros elementos da escola, de acordo com as necessidades da luta do Movimento.

Percebe-se a possibilidade de autonomia do Movimento, nestes aspectos citados, de flexibilização do calendário escolar e do planejamento coletivo dos educadores, mesmo com a divisão de carga horária e horas/aula já citados anteriormente, mesmo reconhecendo os limites e dificuldades de se efetivar isso na

escola. O financiamento estatal⁴⁴ garante o pagamento de um coordenador pedagógico, um auxiliar administrativo, um educador por turma, bibliotecário, merendeira e um auxiliar de serviços gerais para cada escola.

Também acerca do financiamento estatal cabe trazer alguns registros de que ele é insuficiente para cobrir as demandas. Caroline Bahniuk, ao apresentar sua pesquisa sobre a Escola Itinerante Sementes do Amanhã, aponta que,

[...] verificamos que a destinação de recursos para custear os trabalhos na escola também é escassa. No que tange suas instalações (estrutura física), pouca coisa tem sido garantida e grande parte delas só se realizada por meio de cobranças do Movimento e da coordenação da escola junto à Secretaria de Educação do Estado. Essas situações também estão presentes nas demais Escolas Itinerantes do Estado, conforme acompanhamos no relato feito no Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes em maio de 2007, a respeito da precariedade de recursos públicos para a manutenção das escolas. Da mesma forma, essas condições manifestam-se na Escola Base, o que tem se mostrado uma grande dificuldade para a manutenção da mesma (BAHNIUK, 2008, p. 137).

Isabela Camini (2009) também aponta algumas precariedades nas Itinerantes devido à escassez de recursos:

Não está havendo, da parte do Estado, um comprometimento de fato com a realidade desta escola. Basta observar a estrutura, a sua manutenção, o atraso no pagamento dos educadores, a falta de materiais didáticos, a não realização de concurso específico, entre outros aspectos (CAMINI, 2009, p. 248).

Como se pode perceber, os recursos são escassos (em razão de que o estatal não cumpre suas obrigações com o financiamento público da educação) para a manutenção das despesas escolares.

Estes fatos evidenciam o caráter de classe das políticas sociais que, a nosso ver, vem sendo denunciado pelo MST. Verdério (2011), ao discorrer sobre o posicionamento dos Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP’doC, dentre eles o MST, frente às políticas sociais, demonstra nosso entendimento sobre esta questão, a partir de Décio Saes (1998):

⁴⁴ Entendemos que o financiamento estatal nada mais é do que a riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores em poder do Estado capitalista. Essa é uma luta que deve ser ampliada e legalmente ser cobrada a obrigação do Estado com o direito social à educação.

[...] identifica-se na luta travada pelos MSP'doC, o que este autor [Saes] denomina de ação legal-revolucionária, pois, ao mesmo tempo em que os povos do campo defendem e lutam pela instituição de políticas sociais, neste caso específico a [Educação do Campo] EdoC, passam a efetivar tais ações no sentido de desvelar o caráter classista das mesmas, denunciando o caráter formal ilusório da igualdade política. A ação legal dos povos do campo tem se constituído como ação legal-revolucionária (SAES, 1998), na medida em que, ao utilizar-se dos mecanismos legais das instituições democráticas burguesas, para o favorecimento de seus interesses específicos, tensionam o estabelecimento do elemento pedagógico da denúncia, que implica em levar ao limite a igualdade formal, materializando assim a impossibilidade de a mesma se constituir como caminho para a igualdade material. Exercício que tem dado às populações do campo a condição de identificar o limite das políticas sociais do Estado burguês (VERDÉRIO, 2011, p. 51).

Neste caso, lutando para que o Estado assuma o financiamento da escola e, ao mesmo tempo, mostrando os limites deste financiamento, o Movimento denuncia o caráter de classe das políticas sociais no Estado burguês, e ainda coloca-se no fio da navalha ao exigir a presença do Estado sem que este interfira na sua autonomia política e pedagógica.

O fato de a Itinerante estar no acampamento faz com que a influência do Estado diminua, mas, mesmo assim, são diversas as situações em que o confronto de lógicas opostas e a resistência em tentar fazer a escola sob outros parâmetros são visíveis. Roseli Caldart (2004), ao discorrer sobre a realidade nacional das escolas nas áreas de Reforma Agrária no que se refere à vinculação destas com a organicidade do Movimento chama a atenção para o fato de que:

[...] tentar inserir a escola na organicidade do Movimento tem sido uma tarefa bastante difícil, especialmente quando se quer tratar não de algumas experiências pontuais mas sim do universo inteiro das escolas públicas que fazem parte das áreas de Reforma Agrária. Se a relação entre escola e comunidade (local) costuma ser complicada, tanto mais quando essa comunidade integra uma coletividade nacional, e ainda com essa peculiaridade da mistura entre características de organização social e de movimento de massas. É uma subversão da ordem e da tradição que costuma ir muito além do que conseguem compreender (e aceitar) algumas das secretarias de educação ou alguns municípios aos quais essas escolas necessariamente se vinculam. Igualmente para os professores que se colocam como funcionários do Estado, a presença do Movimento na escola é algo que não podem admitir (CALDART, 2004, p. 256).

Por isso, é pertinente retomar o que afirmamos anteriormente, que os avanços da escola estão relacionados à organização do contexto no qual ela está inserida. Algumas escolas que estão nos assentamentos mais antigos e que não possuem muita relação com o MST, acabam por se distanciar da sua proposta de escola e, conforme Caldart (2004) acabam seguindo em sua lógica burocrática, quase que intocável.

No decorrer dos anos, muitos professores da rede pública se engajaram com a proposta e, mesmo morando, muitas vezes, nas cidades, percorrem quilômetros para trabalhar nas escolas de acampamento e assentamento.

No entanto, para além dos assuntos mais relacionados ao interior da escola, existem questões mais amplas que espelham o confronto de lógicas (transformação *versus* conservação) e a luta de classes materializada, neste caso, no interior do governo estadual e no movimento social, de maneira ainda mais clara.

O fechamento das Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul, em novembro de 2008, é um exemplo disso. Conforme Camini (2011):

[...] a Escola Itinerante, solução encontrada ainda no ano de 1996, no Rio Grande do Sul, para atender as crianças e adolescentes nos acampamentos, tem suas atividades escolares proibidas doze anos depois, sem diálogo e sem consentimento do Movimento Social que conquistou essa escola, como solução viável para manter os filhos próximos aos pais enquanto lutam pela terra. Portanto, se constituiu um ato autoritário e prejudicial, em grande medida, para as famílias Sem Terra. Em outras palavras, podemos dizer que este foi mais um ato, contra os direitos humanos de um povo, já desprovido de outros direitos, pela sua humanidade roubada, há tempo, pelo sistema capitalista (CAMINI, 2011, p. 1).

O fechamento das Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul, por meio do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), assinado entre a Secretaria Estadual da Educação e o Ministério Público Estadual, foi, sem dúvida, uma determinação política com vistas à criminalização do MST e retaliação ao mesmo. Este posicionamento do governo Yeda Crusius do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, a decisão do Ministério Público, na figura do Procurador de Justiça e integrante do Conselho Superior do Ministério Público, Gilberto Thums, se deu no intuito de desarticular e desestabilizar iniciativas da classe trabalhadora que luta pela terra no referido Estado (MORAES; WITCEL, 2010).

Segundo Caroline Bahniuk, ao analisar os documentos emitidos pelo Ministério Público - MP gaúcho sobre as Escolas Itinerantes pode-se constatar que,

[...] essa instituição reconhece a ausência de um efetivo controle do Estado nessas escolas e indica a necessidade da realização de medidas para readequá-las tanto no aspecto pedagógico, bem como, retirá-las da influência do MST (BAHNIUK, 2011, p. 1).

O Ministério Público tem como argumento de fechamento das escolas a qualidade das mesmas. Curioso é saber, como nos mostram Moraes e Witcel (2010), que inúmeras das razões apresentadas para o fechamento das escolas eram atribuições da própria Secretaria Estadual de Educação, mas que não vinham sendo atendidas regularmente. Entre as razões figuram:

A falta de recursos humanos, a descontinuidade do pagamento dos educadores, os constantes entraves no envio de materiais de infraestrutura, o descaso com a compra de materiais didático pedagógico, a falta de merenda escolar, o não acompanhamento destas escolas, assim como a não preocupação do Estado com a formação pedagógica dos educadores itinerantes. Haja vista que a escola é pública, estadual (MORAES; WITCEL, 2010, p. 19).

Constata-se, dessa forma, que existe primeiramente um sucateamento destas escolas por meio do descompromisso da Secretaria Estadual de Educação/RS, que posteriormente coloca-se na condição de questionar a qualidade das escolas, apontando suas precariedades materiais, como o argumento para fechá-las (MORAES; WITCEL, 2010 p. 19).

Neste sentido, entendemos que o fechamento das Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul expressa a luta de classes presente no terreno da educação escolar, uma vez que a proposta de escola do MST se articula à luta pela transformação social (MORAES; WITCEL, 2010, p. 22). O que parece incomodar é a organização popular que resiste à cooptação do Estado burguês. Em nossa compreensão, as Itinerantes gaúchas foram fechadas devido ao fato de que elas

[...] e a proposta de educação do MST se pautam por um projeto articulado à luta da transformação social. [...] o pano de fundo do constante entrave é que, na sua essência, essa escola estimula seus sujeitos a pensar e organizar-se em diferentes situações, visando mudanças sociais (MORAES; WITCEL, 2010, p. 22).

Vale ressaltar ainda, que na atual conjuntura de fechamento das escolas do campo e nucleação nas cidades, os Sem Terra exigirem uma escola no lugar onde vivem e ainda buscarem atribuir sua orientação política ao trabalho pedagógico da mesma, não pode ser visto como pouca coisa.

Por fim, cabe observar que a luta pela transformação da sociedade articulada à transformação da escola, não se dá completamente fora do Estado, mas reivindicando políticas sociais articuladas à denúncia de seu caráter de classe, buscando exigir do Estado o financiamento, mas enfrentando seu caráter de classe. A possibilidade do Movimento de desenvolver nas escolas sua proposta educacional o nosso ver, vem alargando o limite da luta pela escola pública no interior do Estado burguês ao mesmo tempo em que gesta uma proposta indicativa de outro modelo societário.

Parece-nos que esta construção escolar se aproxima do que Marx apontou, de que

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (MARX, 1869, apud MARX e ENGELS, 2004, p. 107).

Neste sentido, o que foi exposto neste capítulo nos permite apontar que a Escola itinerante, por pertencer ao Movimento e estar localizada no acampamento, tem apresentado algumas características que fazem com que ela se diferencie enquanto experiência escolar, mesmo com limites, pois se vincula com a organização do Movimento e suas lutas e também pelas relações que estabelece com o Estado. Destaca-se, ainda, a luta pela conquista de uma escola no lugar onde se vive, luta esta que se amplia até a possibilidade de pensar e gestar essa escola a partir de uma perspectiva de formação humana pautada na coletividade, com referências políticas, morais e éticas opostas à meritocracia liberal.

A autonomia que o Movimento vem conquistando nas Itinerantes em relação à materialização de sua proposta de educação tem possibilitado resgatar propostas escolares historicamente pensadas pela classe trabalhadora para sua própria formação. Cabe, ainda nesta pesquisa, apresentar o papel que o trabalho assume

nesta proposta de educação e como configura esta experiência escolar.

CAPÍTULO III. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST NO PARANÁ

Trouxemos o debate acerca da polissemia da categoria trabalho como princípio educativo no Capítulo 1, reiteramos nosso entendimento de que a escola deve ter por preocupação central fazer com o que os educandos tenham contato com parte da humanização da qual tratamos no capítulo anterior, que ela seja espaço da transmissão do “[...] saber construído, histórico e socialmente, como fonte de riqueza para a humanidade” (NAGEL, 2012, p. 5). Apresentamos a Escola Itinerante no capítulo 2 e seguimos agora para a análise dos documentos.

Identificamos, durante nossa coleta de dados, que para o Movimento “o estudo e o trabalho devem estar na base da escola”, nesse sentido, parece-nos que o trabalho é colocado no mesmo patamar do estudo na escola, o que nos instigou a pesquisar como tem se efetivado a relação trabalho-educação nas Itinerantes. Se ele é tão importante quanto o estudo, cabe apontar como tem se estabelecido esta relação na Escola Itinerante.

Uma ressalva importante é que para o Movimento “escola é mais que escola”, como afirma Caldart, pois

Em outras palavras, o processo de ocupação da escola está implicando que se saia dela, não para a desvalorizar mas para melhor situar seu lugar dentro do conjunto de processos pedagógicos que acontecem no interior do MST e da construção de seu projeto histórico. (CALDART, 2004, p. 181, grifos da autora).

Este entendimento se vincula ao posicionamento de que a escola deve estar vinculada a luta de classes e a luta maior do Movimento, para além da terra, a luta pela transformação social. Desta forma, identificamos que a escola para o Movimento extrapola o trato com os conhecimentos científicos, como transparece no Capítulo 1, várias são as passagens dos documentos que afirmam isso na Itinerante “a escola no MST precisa estar articulada com a luta” (MST;SEED, 2009c , p. 21). “A Escola itinerante deve estar integrada na organicidade do acampamento” [...] precisa trabalhar cada vez mais na perspectiva de potencializar os coletivos infantis e juvenis” (MST,SEED, 2008b, p. 92), a Escola deve intencionalizar o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (MST;SEED, 2009c).

Nesse sentido, neste terceiro capítulo analisamos os Cadernos da Escola Itinerante, alguns relatórios anuais e semestrais entregues pela Escola Itinerante para a SEED e Boletins, dialogamos, ainda, com TCCs, dissertações e teses, identificando como tem se efetivado a relação trabalho-educação na Escola Itinerante considerando a especificidade do trato com o conteúdo.

Sendo assim, entendemos que para se refletir sobre a crítica, exige-se que se conheça o objeto criticado. Desta forma, cabe pontuar que as indagações feitas por Tumolo e expostas no fim do capítulo anterior ultrapassam a crítica ao acúmulo do pensamento educacional crítico brasileiro referente ao trabalho como princípio educativo, e também se estende à produção do Movimento.

Apesar das indagações de Tumolo estarem latentes em toda a análise efetuada abaixo, como se poderá perceber, não iremos nos deter nelas neste trabalho, pois os questionamentos que este autor coloca tem nos instigado a pensar, mas sua análise demanda um aprofundamento que ultrapassa, em muito, o objetivo deste trabalho.

3.1. A relação trabalho-educação na escola do MST: alguns apontamentos

Entendemos, assim como Quaresma (2011), que a relação trabalho-educação no MST se constitui como uma construção teórico-prática. Muitos dos textos produzidos e publicados pelo Movimento sobre esta relação, se caracterizam como registro das experiências já desenvolvidas, por meio das práticas presentes nas escolas. A reflexão sobre as práticas vem sendo acompanhada e orientada pelo estudo teórico acerca desta temática.

Identificamos no sétimo texto que integra o Dossiê MST Escola, o Boletim de Educação “*Escola, Trabalho e Cooperação*”, de 1994, reflexões sobre as práticas realizadas nas escolas e também sobre a preocupação com os fundamentos teóricos de tais práticas: “Neste Boletim, há uma especial preocupação com a fundamentação teórica da proposta de escola e de educação defendida pelo MST”. (MST, 1994, p. 8).

Neste Boletim, também fica claro outra questão importante, sobre a orientação que essa proposta assume:

[...] as referências teóricas e políticas vão aos poucos firmando como orientação uma analogia entre a defesa de “uma escola que ajuda a construir o assentamento” e “uma escola que ajuda a construir o socialismo”, ou traços concretos de socialismo em uma sociedade ainda capitalista. (MST, 1994, p. 8).

Apesar de este texto datar de 1994, trazemos, por pressuposto, que esta ainda é uma questão central para se pensar acerca da proposta de educação e de escola no Movimento, bem como para se pensar a relação trabalho-educação nesta proposta. Se as reflexões acerca da escola se orientam, dentre outras coisas, pela contribuição que esta pode ter para a transformação social, se faz importante identificar o objetivo da vinculação da escola com o trabalho e como esta vinculação tem se colocado no sentido de contribuir para a construção da escola e da sociedade que se pretende no Movimento.

Para tanto, seguimos identificando a concepção de trabalho apontada neste Boletim:

O trabalho envolve um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza, constroem e reconstróem a vida em sociedade. Através do trabalho, as pessoas, coletivamente (ninguém trabalha sozinho, sempre se relaciona com alguém), garantem a vida e as condições objetivas de seu desenvolvimento, num determinado tempo e espaço social.

O trabalho é o que define a diferença básica entre os seres humanos e os animais. As pessoas são o que são, principalmente em função do tipo de trabalho que fazem e do jeito que se organizam para executar esse trabalho. (MST, 1994, p.90).

Pode-se perceber neste excerto o entendimento do trabalho em seu sentido ontológico. Na sequência do parágrafo acima, o Movimento (MST, 1994) afirma: “[...] por isso, nós costumamos dizer que ‘o trabalho é princípio educativo’. E isso vale pra qualquer idade, em qualquer sociedade”. (MST, 1994, p.91).

Assim como afirmamos anteriormente, da mesma forma que os autores defensores do trabalho como princípio educativo vinculados ao pensamento educacional crítico brasileiro, para o Movimento também é na dimensão ontológica do trabalho que “se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 3)

Como pode-se ver, assim como vários autores citados anteriormente, o Movimento também tem se respaldado no entendimento do trabalho como princípio educativo na positividade do trabalho enquanto ontologia do ser social. Percebe-se,

também, que a afirmação “isso vale pra qualquer idade, em qualquer sociedade” se distancia do entendimento de autores, como Tumolo, que vem produzindo a crítica, a defesa do trabalho como princípio educativo nesta sociedade.

No Caderno de Educação n. 9 (MST, 1999), “*Como fazemos a escola de educação fundamental*”, pode-se perceber que o Movimento entende o trabalho em geral como humanizador, já que afirma que ele envolve o esforço físico e mental que transforma a natureza e, ao transformar a natureza, nos transforma; nos humaniza. É o trabalho que nos diferencia dos outros seres vivos. Através dele, de forma pessoal e coletiva, garantimos as condições objetivas de nossa qualidade de vida. (MST, 1999, p. 221).

Mas, ao fazer referencia ao trabalhador, ao trabalho na forma social do capital, o Movimento entende o trabalho também como desumanizador: “O trabalhador se deseduca e se dezumaniza ao ser desapropriado, desqualificado e ou explorado de seu trabalho.” (MST, 1999, p. 221).

Identificamos aqui outra proximidade entre os vários autores citados anteriormente e a concepção do Movimento, ambos compreendem a contradição entre a positividade e a negatividade no trabalho sob o capitalismo, que o trabalho possui as duas dimensões, de positividade e de negatividade.

O Boletim que nos referimos a pouco (MST, 1994), apresenta, ainda, a afirmação de que “todo trabalho é educativo”, e assim explica esta afirmação:

Não existe trabalho que seja completamente deseducativo. Todo trabalho educa o sujeito, pelo menos, em alguma dimensão. O que acontece é que muitas vezes o trabalho é ao mesmo tempo educativo e deseducativo, quer dizer, educa num lado e deseduca no outro. (MST, 1994, p.92).

Transparece aqui outra proximidade com o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam sobre algumas formas de trabalho que apresentam “princípio educativo negativo” (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 9) conforme tratamos anteriormente, que, por sua vez, se aproxima do que Saviani entende por “trabalho com valor educativo”.

D’agostini (2009), em sua tese de doutoramento, aponta ainda outra proximidade entre o entendimento de alguns destes autores e do MST:

Tanto o MST em seus materiais e nas produções de pesquisadores como Taffarel⁴⁵, Kuenzer, Frigotto, Freitas, Saviani, entre outros, vem sendo defendida uma pedagogia fundamentada no materialismo histórico dialético que articule trabalho, educação, produção e auto-organização. (D'AGOSTINI, 2009, p. 100).

Mesmo concordando com essa proximidade entre o MST e autores vinculados ao pensamento educacional crítico brasileiro no que se refere à relação trabalho-educação, identificamos um diferencial que nos parece fundamental. Sabe-se, como apontamos anteriormente, que as discussões acerca do trabalho como princípio educativo no Brasil tem se baseado em grande parte no referencial gramsciano. Porém, diferentemente no MST e, por decorrência, na Escola Itinerante, as discussões pautam-se fortemente na experiência da pedagogia socialista soviética, especialmente a partir de Pistrak.

Por isso entendemos que cabe aqui trazer elementos acerca da relação trabalho-escola na proposta escolar do Movimento, para depois adentrarmos especificamente nas Escolas Itinerantes.

Sandra Dalmagro (2010a) identifica, no decorrer da história do Movimento, que este coloca “ênfases distintas na perspectiva de escola” dependendo “do contexto e das estratégias de luta” de cada período. Dessa forma, a autora identifica cinco momentos que refletem o percurso da questão escolar no Movimento. Vamos apresentar cada um destes períodos mostrando como a relação trabalho-educação se apresenta em cada um deles e como ela se constitui na proposta de escola do Movimento.

Cabe a ressalva da autora: “caracterizamos cinco períodos na educação do MST que expressam diferentes momentos e características e cujas datas assinaladas são referências, mas não comportam uma rigidez demarcatória” (DALMAGRO, 2010a, p. 274).

1º período - Constituição da questão escolar

Concepções presentes: necessidade da escola e escola necessária a luta.

⁴⁵ A professora Celi Taffarel ministra uma Disciplina chamada Pedagogia Socialista, Teoria Marxista e Currículo, no programa de pós-graduação em educação da FACED UFBA, que se apoia nesta perspectiva de pedagogia socialista, ou seja, que tem como pressuposto a teoria marxista para a educação. (Nota do autor).

No segundo capítulo, já apresentamos elementos que se referem à este período sobre o qual a autora se refere. As reflexões em torno da luta por escolas no espaço do acampamento se vinculam a este período e também as discussões posteriores acerca de qual escola se quer construir, inicialmente a ideia de uma escola “diferente” como apresentamos no Capítulo 1. Este período, segundo Dalmagro (2010), se consolida nos anos de 1979 a aproximadamente 1991, sendo o “período de constituição do MST, quando a necessidade objetiva de escola se articulava a uma escola sintonizada com luta, uma “escola diferente”. (DALMAGRO, 2010a, p. 274).

De acordo com a autora:

Este momento inicial é marcado por duas concepções de escola: a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade de luta”. A primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade de luta” expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja, da transformação social e de mudanças na escola. A primeira concepção é aquela que, em nosso entendimento, aparece com mais força e vai determinando a entrada da escola no interior da luta do MST; a segunda, ainda que possa já estar presente desde as primeiras escolas, o é de forma ainda pontual, não articulada e que, cremos, ganhará força no decorrer do tempo, tornando-se um fator a mais na opção de lutar por escola. (DALMAGRO, 2010a, p. 165).

Neste período, Dalmagro ainda aponta a “força da educação formal, sistemática e planejada” (DALMAGRO, 2010a, p. 167). Referente à relação trabalho-educação, percebe-se que os documentos já indicam a necessidade da escola vincular-se à organização dos assentamentos.

2º período - Consolidação da proposta de escola

Concepções presentes: escola de assentamento ou escola do trabalho

Nos anos de 1992 a 1995, se coloca o segundo período elencado por Dalmagro, nele a proposta de escola de assentamento ou escola do trabalho, referenciando a experiência soviética acerca da instituição escolar, é pautada no Movimento. Obviamente, ela é pautada por ser uma das propostas de educação historicamente vinculadas ao processo de transformação social, mais especialmente pelo contexto e estratégias de luta que o Movimento assume.

A efetivação de um grande número de assentamentos e a opção por trabalhar e organizar a produção e o conjunto da vida nos assentamentos por meio da cooperação influenciou, em grande medida, a orientação educacional na década de 1990, quando o foco é a escola de assentamento que tem por prerrogativa organizar-se como escola do trabalho. Segundo a autora,

A criação e a estruturação de assentamentos foram se concretizando no decorrer da década de 1980. Em 1990 já somavam 730, com mais de cem mil famílias em cinco milhões de hectares (CONDE, 2004).[...] Em 1992 já se contavam mais de 20 cooperativas e em 1994 eram 53, com sete centrais estaduais e centenas de associações (CONDE, 2004). (DALMAGRO, 2010a, p. 169-170).

É neste momento que delinea-se a proposta de escola do Movimento, este é o período em que se concentra o momento mais fértil da produção acerca da proposta escolar, de acordo com Dalmagro (2010a). Neste período, o Movimento se consolida e se nacionaliza, “consolida-se também uma proposta de educação escolar que tem por foco as escolas de assentamento, ‘escolas do trabalho’, aproximando-se da Pedagogia Socialista” (DALMAGRO, 2010a, p. 274).

É ainda nos anos de 1990 que os assentamentos vão tendo sinais de dificuldades, sobretudo com relação às cooperativas, o que acaba por fazer com que a escola seja vista “como um espaço que pode ajudar a responder ao desafio da organização coletiva e produção dos assentamentos”. (DALMAGRO, 2010a, p.177).

O Boletim “*Escola, Trabalho e Cooperação*” (1994) é um dos documentos marcantes deste período, Dalmagro apresenta a síntese deste documento, a qual reproduzimos aqui:

[...] a escola seja ligada à realidade concreta e ativa na solução dos problemas surgidos em seu meio, educando para a cooperação agrícola, preparando tecnicamente e desenvolvendo o amor pelo trabalho, especialmente do meio rural. O caderno indica a importância de trazer o trabalho para dentro da escola o que se justifica por este ser capaz de alterar a lógica da escola, e pelo fato de esta, por sua vez, contribuir para tornar as atividades das crianças e do assentamento mais educativas. Entende-se que “se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de **trabalho produtivo socialmente dividido**, ela estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva” (p. 9, grifo no original). Desse modo, não é qualquer trabalho que deve estar presente na escola, mas “aquele que mistura cooperação com democracia”, o que deve ser exercitado na própria escola. (DALMAGRO, 2010a, p. 177).

No que se refere à relação trabalho-educação, identifica-se ainda que “a escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural”, e que “a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças do assentamento”.

A partir destes entendimentos é que se intensificam as discussões acerca da escola do trabalho. Percebe-se que o vínculo da escola com o assentamento aparece com mais afinco a partir deste período e continuará demarcando a relação trabalho-educação via escola na proposta do Movimento.

A organização da escola deve se atrelar diretamente à vida produtiva do assentamento, o que nos parece expressar a relação trabalho-educação no MST. Esta é uma questão que entendemos ser fundamental, pois a constituição/consolidação da proposta de escola do MST se dá juntamente com a necessidade de organização da produção e da vida no assentamento, a partir da proposta de cooperação.

No Caderno de Formação n. 18 “*O que queremos com as escolas de assentamentos*” (1991), evidencia-se o que seria a Escola do Trabalho e, como podemos ver, percebe-se claramente a influência da experiência soviética, sobretudo a partir de Pistrak.

Seria bom 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 Assembléias, planos de trabalho, avaliação... desta forma estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos **trabalhadores**. (MST, 1991, p. 32, grifos do autor).

O Boletim de Educação n. 4 “*Escola, Trabalho e Cooperação*” nos mostra que “O MST defende em sua proposta de educação que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o **princípio educativo fundamental esteja no trabalho**”. (MST, 1994, p. 94, grifo nosso).

Aqui cabe retomar o que Saviani pontua sobre o trabalho como princípio educativo e a sua decorrência para o âmbito escolar, segundo ele, deve-se proceder

de formas diferentes na escola elementar/ensino fundamental e no Ensino Médio, no primeiro, a relação trabalho-educação é implícita e indireta, já no segundo, “a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (SAVIANI, 2007, p. 160). Esta separação não aparece de forma clara nos documentos do Movimento e da Escola Itinerante, apenas existe a ponderação de que não seja um trabalho penoso.

O que pode-se ver é que este período em que se solidifica a proposta de escola do MST, a questão do trabalho em seu vínculo com a escola é central. Dalmagro (2010a) nos mostra que este período tem sua essência expressa nos três pilares das escolas de assentamento apontados no Boletim de Educação n. 1 “*Como deve ser uma escola de assentamento*” (MST, 1992a), são eles: “o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor a luta.” Ou nas palavras de Dalmagro “a formação para o trabalho, para o conhecimento elaborado e a ciência e a formação política” (DALMAGRO, 2010a, p. 203). Segundo a autora, estes são os objetivos do MST para com a escola desde este período até a atualidade.

Entendemos que estes objetivos apontados certamente influenciam a proposta das Itinerantes enquanto escolas do Movimento, e se apresentam no trabalho desenvolvido nas mesmas, por isso, cabe apontar os elementos presentes em cada um deles.

O primeiro dos três pilares se constitui como o trabalho agropecuário/formação para o trabalho, e tem como ideia-base

[...] que a escola tanto deve ajudar a educar para a permanência do agricultor no campo, o gosto pelo trabalho agrícola, eliminando a discriminação entre trabalho manual e intelectual, como auxiliar no desenvolvimento dos assentamentos. (DALMAGRO, 2010a, p. 173).

Destaca-se, ainda, no que se refere ao trabalho em seu vínculo com a escola, o entendimento de que a escola deve “capacitar para a cooperação”, buscando que os educandos exercitem a prática da cooperação na escola, primando pelo trabalho coletivo podendo também “acompanhar a participação das crianças no coletivo do assentamento” (DALMAGRO, 2010a, p. 173-174).

O segundo pilar se vincula ao conhecimento científico da realidade/ formação para o conhecimento elaborado e a ciência, se vinculando ao que entendemos que

seja a função social primordial da escola.

A escolarização possui um valor peculiar desde que articulado aos objetivos mais gerais da luta. A escola, cujo currículo é “centrado na prática”, possui a importante função de auxiliar no conhecimento da realidade, os conteúdos devem a ela estar ligados. Os conteúdos não são centrais, ainda que importantes, são trazidos em função das necessidades da prática (MST, 1992b). Literalmente: “Não estamos de forma nenhuma ignorando ou desprezando os conteúdos, a teoria, a ciência. Muito ao contrário, estamos é colocando os conteúdos no seu verdadeiro lugar como instrumentos para construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos” (MST, 1992b, p. 61). Mas o ensino deve “partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”. Despertar para a importância da história, da ciência. O ponto de partida é a necessidade de conhecer, depois, através do manuseio, da ação, dominar a coisa, até a fase em que se pode recriá-la e fazê-la melhor, chegando à construção de conhecimento novo. A construção do conhecimento é ponto onde se pretende também chegar. A prática é ponto de chegada e partida, mediada pela teoria (MST, 1992). (DALMAGRO, 2010a, p. 174).

De acordo com Dalmagro, a produção deste período revela uma supervalorização da prática em detrimento da teoria nas escolas de assentamento, a escola é entendida como lugar de estudo e de trabalho, o ensino deve partir da prática, deve-se “ensinar fazendo, isto é, pela prática”, o “ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”.

A terceira tarefa esperada da escola, ou seja, o terceiro pilar das escolas de assentamento, de acordo com a proposta do Movimento, se refere ao amor à luta/formação política, de acordo com o Boletim as escolas dos Assentamentos do MST devem ser um lugar que: “prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares” (MST, 1992a, p 31).

Dalmagro ainda destaca referente a este terceiro pilar que “a escola é espaço que deve exercitar, experimentar novas relações, novos valores, construindo pessoas novas para outra forma de sociedade” (DALMAGRO, 2010a, p. 175).

Ao analisar outros documentos que expressam este período, Dalmagro aponta que o que pode-se apreender de maneira geral é que existe a

[...] necessidade de a escola contribuir especialmente com as formas de trabalho dos assentamentos, uma vez que o projeto do MST encontra muitas dificuldades para ser implementado, então a educação é chamada para ajudar a alterar a realidade dessas áreas.

(DALMAGRO, 2010a, p. 177).

Dalmagro aponta, ainda, que quanto à fundamentação teórica que sustenta esta proposta, pode-se observar nos documentos deste período, sobretudo entre 1991 e 1996,

[...] que há passagens embasadas na Pedagogia Socialista e outros na Educação Popular. A Pedagogia Socialista transparece na ênfase dada à escola voltada à transformação radical da sociedade, à formação integral, à organização coletiva, à escola como espaço de estudo e trabalho, entre outras questões que atravessam os documentos do período mencionado. A Educação Popular fica evidenciada no princípio segundo o qual todo ensino deve partir da prática, da experiência das crianças, e empenhar-se na valorização da cultura e dos saberes do campo. Há ainda menção ao ensinar pela prática, aprender a fazer fazendo, concepções tributárias da Pedagogia da Prática (SAVIANI, 2008). (DALMAGRO, 2010a, p. 209).

A autora aponta, ainda, que “A Pedagogia Socialista parece ter sido importante no momento de pensar a forma da escola, (trabalho, organização estudantil, tempos educativos)” (DALMAGRO, 2010a, p. 210).

Ao tomar o objeto aqui pesquisado, a Escola Itinerante no Paraná, fica evidente a influência da Pedagogia Socialista na forma como se configura a proposta e em como ela tem sido construída pelo Movimento. Isso não se expressa somente no que se refere à relação trabalho-educação, mas atravessa toda a organização escolar da Escola Itinerante, no que se refere à auto-organização dos estudantes, na organização dos Tempos Educativos, na constituição dos Coletivos de Educadores e na relação da escola com a comunidade e com a luta do Movimento. De acordo com Leite, entre “os formuladores desta pedagogia socialista se destacam Moisey M. Pistrak, N. K. Krupskaya e Viktor N. Shulgin” (LEITE, 2012, p. 34).

3º período- da escola à educação no MST

Concepções presentes: Pedagogia do MST e Educação do Campo

Neste período, de 1996 a 2000, Dalmagro (2010a) afirma que, com relação à fundamentação da proposta de educação do MST, existe a continuidade das proposições anteriores, visto que mantêm-se as diretrizes fundamentais, mas alguns

elementos se apresentam de forma mais elaborada.

O que aparece com bastante peso é o debate acerca da Educação do Campo, segundo Dalmagro,

A partir de 1998 tem entrada no MST um novo debate: a Educação do Campo, que se estende até hoje e deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento. [...] Na educação iniciam-se as articulações em torno de uma proposta de educação para os povos do campo e em 1998 é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, aglutinando movimentos sociais, universidades, ONG's e secretarias de educação parceiras. (DALMAGRO, 2010a, p. 180-181).

Outro elemento que se destaca neste período é a Pedagogia do Movimento, termo cunhado por Roseli Caldart, integrante do Movimento e que escreve em sua tese de doutoramento que o Movimento educa por meio da luta social, da organização coletiva, do trabalho e da produção, da cultura e da história. Nas suas palavras,

Olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. (CALDART, 2004, p. 315).

Dessa forma, a Pedagogia do Movimento passa a ser orientadora dos debates e proposições acerca da escola e da educação no Movimento neste período. Segundo Dalmagro, é neste período que

[...] passa-se definitivamente da escola "primária" a diversas ações educacionais, escolares ou não. A concepção gestada e aflorada nesse período é a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, as quais embasam as reflexões educacionais até hoje (DALMAGRO, 2010a, p. 274).

Identificamos que estas concepções embasam também o Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes do Paraná, uma vez que ele se baseia nos eixos temáticos da Educação do Campo definidos nas Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo (2006), que possui um dos eixos temáticos intitulado Trabalho, e, ainda, se embasa na Pedagogia do Movimento, uma vez que se baseia nas Matrizes Pedagógicas da Educação em movimento/no Movimento, dentre elas, a

Pedagogia do Trabalho e da Produção.

Quanto aos elementos novos que demarcam este período destacamos aqui a escola vinculada à formação omnilateral, elemento este que, apesar de já ser anunciado anteriormente, passa a ganhar mais fôlego a partir deste período. Atrelada a questão da omnilateralidade na escola, da busca pela formação das várias dimensões humanas, ganham espaço, na proposta do Movimento, os tempos educativos na escola, dentre eles o Tempo Trabalho.

Vinculada a esta questão da omnilateralidade, Dalmagro aponta que transparece nos documentos uma crença na escola que supera as suas possibilidades concretas, nas palavras da autora:

[...] parece-nos haver uma crença exacerbada na escola como capaz de formar omnilateralmente, como local privilegiado na formação do novo homem (ainda que no MST esta função não seja apenas reservada à escola). A formação integral e os novos valores devem perpassar o trabalho escolar, mas não é possível atingir tal pretensão neste espaço se a vida fora da escola continua pautada na divisão do trabalho em classes sociais. [...] também tem sido frequente deslocar para a esfera educacional funções que sozinha não consegue executar. [...] Não é possível atribuir à escola a formação para o trabalho e para valores sob novas bases se a materialidade nos assentamentos a contradiz. (DALMAGRO, 2010a, p. 185-186).

No que se refere à relação trabalho-educação Dalmagro (2010a) ainda chama a atenção para o fato de que

A organização dos assentamentos, a base material sobre a qual se desenvolve a educação, o trabalho e a produção, ainda que continuem aparecendo em todos os escritos, já não o são de forma central, definidora. Há um deslocamento do acento para as questões culturais, valores, mística, educação do movimento, cuja importância reconhecemos, mas sempre em relação à base material que a demanda e articuladas pelos interesses da classe trabalhadora. (DALMAGRO, 2010a, p. 183).

É no ano de 1996 que é publicado o Caderno de Educação n. 8 “*Princípios da Educação no MST*” (MST, 1996). Este Caderno apresenta os princípios da educação no MST, são eles:

[...] Princípios filosóficos:
Educação para a transformação social;

[...] Educação para o trabalho e a cooperação;
 [...] Educação para as várias dimensões da pessoa humana;
 [...] Educação com/para os valores humanistas e socialistas;
 [...] Educação como um processo permanente de formação e transformação humana;
 [...] Princípios pedagógicos:
 Relação teoria e prática;
 [...] Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
 [...] 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;
 [...] Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
 [...] Vínculo orgânico entre educação e cultura;
 [...] Gestão democrática;
 [...] Auto-organização dos/das estudantes;
 [...] Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
 [...] Atitudes e habilidades de pesquisa;
 [...] Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 161-176).

Todos estes princípios se relacionam de diferentes formas com a relação trabalho-educação nas Itinerantes paranaenses, como, por exemplo, a presença do trabalho na Escola com o intuito de formar “valores humanistas e socialistas” e ainda o forte vínculo do trabalho com a “auto-organização” dos educandos. Ainda, destacaremos mais alguns deles posteriormente.

Outro elemento novo neste período se relaciona com a função da escola, Dalmagro aponta que “a noção de produção de conhecimento passa a predominar sobre a ideia de acesso ao conhecimento e a ciência como era anunciado nas primeiras formulações”. (DALMAGRO, 2010a, p. 184). E segue mostrando que

O papel historicamente atribuído à escola no desenvolvimento intelectual, cognitivo, sofrerá um refluxo à medida que será uma dentre muitas outras dimensões, como transparece nestes documentos. A escola passa a ser enfatizada como um dos espaços de educação permanente, de aprendizagens coletivas, que deve aprender com o MST, que exercite a democracia nas relações, mas pouco enfatiza suas funções de ensinar, de possibilitar o acesso à cultura e ao saber elaborado. (DALMAGRO, 2010a, p. 184).

Cabe trazer este apontamento acerca do papel que a escola vai assumindo com relação ao conhecimento científico porque é uma das questões que perpassam

a relação trabalho-educação nas Itinerantes paranaenses como trataremos posteriormente.

4º período: massificação e “crise” da escola: concepção presente: “Todo Sem Terra estudando”!

Este período foi identificado por Dalmagro entre os anos de 2001 a 2006. Ele é marcado pela necessidade do Movimento em se fortalecer internamente, o que se expressa na retomada da discussão acerca da organização dos assentamentos e do papel da escola neste espaço, tendo por referência a agroecologia, que, a partir de 1999, é elencada como a diretriz orientadora da forma de produção dos assentamentos (DALMAGRO, 2010a). É o período marcado também pela ênfase no estudo, a partir daí estudar acaba se tornando uma das características da identidade Sem Terra.

É o momento em que o Movimento amplia sua capacidade mobilizadora, aumentam em grande medida o número de convênios com as entidades jurídicas e articulações com as Universidades, especialmente na área da produção e da educação, o que faz com que o Setor de Educação tenha cada vez mais ações.

“Nesse período se ampliará vertiginosamente a quantidade de cursos formais organizados pelo MST em parceria com instituições educacionais e em sua maioria com apoio do Pronex. [...] Tais cursos têm por objetivo escolarizar o público Sem Terra, a base acampada ou assentada, seus militantes e dirigentes, buscando proporcionar, além do acesso ao conhecimento escolar, maior capacidade de leitura crítica da realidade e maior profissionalização em campos de atuação abertos pelo Movimento.” (DALMAGRO, 2010a, p. 189).

Porém, Dalmagro chama a atenção para o fato de que “se o volume de trabalho do setor cresceu e se ampliou, diminuiu significativamente a capacidade de influir nas escolas” (DALMAGRO, 2010a, p. 188,189).

Segundo a autora, isso fica evidente nas escolas de assentamento, o que já não acontece com as Itinerantes, como nos mostra Dalmagro o reconhecimento estatal das escolas neste período, aliado a experiência acumulada e condições internas mais favoráveis fez com que elas avançassem muito neste momento.

Entendemos que Dalmagro denomina este período de massificação e crise da

escola essencialmente por que:

[...] no período em que a busca por escolarização e capacitação receberá maior ênfase por parte do MST, será paradoxalmente nele que haverá menor diálogo e influência nas milhares de escolas existentes em assentamentos, cujo distanciamento vinha desde períodos anteriores. Como nunca em sua história, o MST teve experiências de ocupação da escola, escolarizando, formando militantes e profissionais, mas também como nunca as escolas de assentamentos se viram tão carentes de reflexões e orientações e de uma proposta mais concreta. (DALMAGRO, 2010a, p. 190).

Esta “crise da escola” no MST refere-se à “pequena produção teórica relacionada à escola de educação fundamental, ao maior distanciamento do setor de educação desse nível de ensino, e à menor implementação de sua proposta” (DALMAGRO, 2010a, p. 274).

Em contrapartida, Dalmagro aponta que é neste período que se constroem os Centros de Formação⁴⁶ nos assentamentos. No Paraná, neste período, constroem-se as Escolas de Agroecologia, sendo a Escola Milton Santos, Escola Latina-Americana de Agroecologia, Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia - CEAGRO e o Instituto técnico de Educação e Pesquisa na Reforma Agrária - ITEPA, pautados na Pedagogia do Movimento e assumindo a formação técnica no Ensino Médio e no Pós-Médio.

No que se refere às escolas de assentamentos nesse período, no Paraná acontecem encontros em Faxinal do Céu e em outros espaços, organizados pelo MST, voltados prioritariamente para a formação continuada dos professores. Neste período é conquistada a Escola Itinerante no Paraná, o curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE – Turma I e a proposição da Turma II, se efetiva ainda a especialização em EdoC na Universidade Federal do Paraná - UFPR e a Jornada de luta dos Sem Terrinha assume a luta por escola.

Também é, neste período, que toma fôlego a Articulação Paranaense por uma EdoC, que é impulsionada em grande medida pela ação do MST e suas práticas educativas. Com a luta da Articulação, é consolidada a Coordenação de Educação do Campo na SEED/PR, são publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação do

⁴⁶ Centros de Formação são espaços localizados em assentamentos ou regiões próximas que visam ao desenvolvimento profissional, cultural e à 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, 2010a, p. 189).

Campo (2006). Porém, mesmo com a ampliação das ações do Setor de Educação no Paraná, o grande número de escolas de assentamentos no PR impõe essa questão para o MST, são atualmente 23 colégios estaduais e mais de 120 escolas municipais.

Vale salientar que mesmo que neste período tenha diminuído a influência do MST a nível nacional no que se refere às escolas de assentamento, este também é marcado pela possibilidade de escolarização para os acampados, assentados, militantes e dirigentes em diferentes níveis, desde a alfabetização, até a pós-graduação (DALMAGRO, 2010a). E é esta possibilidade de escolarização que permitirá, de acordo com nosso entendimento, que o Movimento avance em períodos posteriores, com possibilidades de se colocar no debate teórico acerca da escola que busca construir e fazer escolhas a partir dele.

Sobre a relação trabalho-educação, neste período, o Boletim de Educação nº 9 “*Educação no MST: balanço 20 anos*”, reafirma a necessidade de “desenvolver em todas as escolas alguma experiência de trabalho produtivo” (DALMAGRO, 2010a, p. 192).

Momento atual: tentativa de retorno à escola de assentamento

De acordo com Dalmagro:

Há indícios de que a partir de 2007 se fortalece a preocupação com as unidades escolares, esboçando-se uma tentativa de novas elaborações a respeito e de maior incidência sobre estas. Da parte do MST também há indicações da busca por maior organização de base. (DALMAGRO, 2010a, p. 274).

Segundo a autora, a conjuntura deste período não se diferencia substancialmente do período anterior com relação à escola, o que caracteriza este período, como seu próprio nome anuncia, é a tentativa de retorno à escola de assentamento, porém, não àquela escola de assentamento do período de 1992 a 1995, onde se consolida a proposta de escola, cuja concepção predominante pode ser chamada de “Escola de Assentamento”, segundo Dalmagro:

[...] hoje, ainda que esse mesmo espaço seja o foco, a perspectiva de escola para essas áreas mudou bastante, até mesmo porque a idéia de assentamento já não é mais a mesma. Antes era escola

primária, pensada portanto para crianças, agora inclui esta, mas estende-se até o nível médio, incluindo a educação profissional. A relação da escola com a realidade dos acampamentos e assentamentos continua sendo um princípio, mas “esta realidade” está mais complexa, portanto, colocando novas relações entre escola-comunidade-assentamento-MST. (DALMAGRO, 2010a, p. 193).

O momento atual abrange também a luta pelo Ensino Médio e profissionalizante nas áreas de acampamento e assentamento. Sobre a relação trabalho-educação, neste período atual, a autora destaca, dentre outros documentos, a sistematização da Oficina de Capacitação Pedagógica (MST, 2007) que:

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. Nesse sentido, 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 tomadas” (MST, 2007 *apud* DALMAGRO, 2010a, p. 196-197).

Destacamos que a afirmação acima expressa preocupações com a função da escola e de como, a partir disso, pensar a relação trabalho-educação na escola, se vincula com o período anterior na medida em que ele proporcionou o aprofundamento teórico dos militantes no campo da educação, das questões internas da escola e de sua relação com a base material, dentre outros elementos, que, em nosso entendimento, possibilitaram ao MST, por meio de seus sujeitos, dialogar, a partir de seu acúmulo prático e teórico, de igual para igual com vários autores vinculados ao pensamento educacional crítico brasileiro, dentre eles, com autores vinculados a Pedagogia Histórico Crítica, que tem sido referência no campo educacional brasileiro.

Essa retomada das escolas de assentamento neste período também se expressa no Paraná, e nos parece ter sido possível, dentre outros elementos, a partir da experiência obtida com a construção da Escola Itinerante, pois esta experiência

aliada ao acúmulo teórico, trouxe condições de entender melhor o papel da escola e os limites e possibilidades deste espaço para luta do Movimento e para a efetivação da relação trabalho-educação. Um dos elementos que expressa essa retomada da escola de assentamento no Paraná é a constituição da Rede de Escolas de Assentamentos – REARA.

De acordo com Dalmagro, outro elemento que marca este último período é que

[...] o conhecimento elaborado no atual momento parece ganhar maior destaque, isto é, não sofre uma secundarização decorrente de outros papéis atribuídos à escola, mudança esta talvez proporcionada pela especificidade do nível médio e da educação profissional (DALMAGRO, 2010a, p. 196).

Retomando a afirmação da Oficina de Capacitação Pedagógica, exposta anteriormente “É com base nessa função [da escola] que a relação com o trabalho e sua presença na escola devem ser tomadas” (MST, 2007 *apud* DALMAGRO, 2010a, p. 196-197).

É a partir deste entendimento que se coloca nossa pesquisa, considerando a função primordial da escola de transmissão/apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, cabe se debruçar no estudo sobre como a relação trabalho-educação se expressa na proposta das Escolas Itinerantes do Paraná e como tem se efetivado considerando esta especificidade do espaço escolar. É nesta direção que seguimos nas próximas páginas.

3.2. A relação trabalho-educação na Escola Itinerante paranaense por meio do Tempo Trabalho

Como afirmamos anteriormente, os autores da Pedagogia Socialista têm sido referência na Escola Itinerante, como afirma Leite, especialmente Moisey M. Pistrak, N. K. Krupskaya e Viktor N. Shulgin” (LEITE, 2012, p. 34).

Os coordenadores e educadores da Escola Itinerante paranaense tem se debruçado no estudo destes autores, nas obras de Pistrak (2000;2009) há mais tempo nos encontros de coordenadores e educadores, e nas obras de Shulgin mais recentemente, a partir da experiência dos complexos de estudo. Krupskaya foi nome

da segunda turma de Pedagogia para Educadores do Campo do Paraná, formada quase que em sua totalidade por educadores das Escolas Itinerantes, que também aprofundaram estudos sobre esta pedagoga socialista.

Identificamos no que se refere à relação trabalho-educação nas Itinerantes a influência mais acentuada de Pistrak.

Na obra de Pistrak “*Fundamentos da Escola do Trabalho*” (2000), obra lida e discutida nos Encontros de formação da Escola Itinerante, este pedagogo russo afirma que “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 50).

Pistrak (2000, p. 51-84) ainda elenca os trabalhos que poderiam ser desenvolvidos pelos estudantes na escola, Machado (2003), assim os resume:

- **Trabalho Doméstico:** trata da aquisição de hábitos de organização e de higiene pessoal e ambiental, não deve ser algo penoso, caso contrário, caracterizaria exploração do trabalho infantil; deve ser estabelecido conforme necessidade e utilidade social;
- **Trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais:** são trabalhos eventuais com significação social (limpeza, conservação de jardins, plantação de árvores); significa, na realidade, a ampliação das tarefas domésticas;
- **Oficinas:** são tidas como o ponto de partida para a produção real, são campos de experimentos e de comparação, devendo abordar ofícios mais conhecidos (por exemplo, usando papel, madeira, tecido) e se utilizar instrumentos e métodos de trabalho variados, de forma a possibilitar à criança ampla criatividade técnica; deve produzir materiais úteis e necessários;
- **Trabalho agrícola:** a escola de 1º grau no campo deve ter uma área onde se trabalhe racionalmente, servindo para divulgar métodos de trabalho agrícola e de economia rural, possibilitando uma maior compreensão da aliança cidade-campo e dos problemas contemporâneos (cooperação), pensando na melhoria da agricultura e da qualidade de vida do trabalhador rural; a escola deve considerar o trabalho agrícola como um problema pedagógico, vinculando-se aos interesses e necessidades dos agricultores, tornando-se indispensável para ele;
- **A fábrica:** a escola deve definir e desenvolver algumas áreas de trabalho, com os alunos atuando em alguma empresa ou em fábrica local, vivenciando e problematizando as relações de trabalho que se materializam nesses espaços. (MACHADO, 2003, p. 146, grifo nosso).

Conforme demonstraremos adiante, estão presentes na Escola Itinerante paranaense especialmente os trabalhos domésticos, trabalhos sociais que não

exigem conhecimentos especiais e o trabalho agrícola.

Pode-se depreender do entendimento do pedagogo socialista que o trabalho seria a base sobre a qual se assentariam as atividades escolares. Dalmagro aponta que “para Pistrak, entretanto, não é qualquer trabalho, o puro gasto de energia muscular, o trabalho simbólico, mas o trabalho socialmente útil, real, expressão das relações entre os homens [...] O trabalho então está na base dos conteúdos do ensino e na auto-organização dos estudantes” (DALMAGRO, 2010a, p. 234-235).

Adentrando agora na efetivação da relação trabalho-educação nas Itinerantes paranaenses, constatamos, no decorrer da pesquisa, que a relação trabalho-educação na Escola Itinerante tem se materializado quase que em sua totalidade por meio do Tempo Trabalho, o que transparece não só nos Cadernos da Escola Itinerante como também nos Relatórios analisados. O Tempo Trabalho é um dos tempos educativos desenvolvidos nas Escolas Itinerantes, conforme apontamos no Capítulo 1. Pois “para o MST, o espaço sala de aula não pode ser o único existente na escola. Serão criados diversos tempos educativos que visam a uma ação planejada da escola nas diversas dimensões de que se compõe o ser humano” (DALMAGRO, 2010a, p. 228).

O desenvolvimento do Tempo Trabalho, assim como de outros Tempos Educativos nas Escolas Itinerantes é definido pelos sujeitos que dela fazem parte, conforme a necessidade apresentada na escola, por isso, em alguns períodos nem todas as Escolas Itinerantes possuíam este Tempo. Sabe-se, ainda, que “Os tempos educativos, como tempo leitura, recreio, oficina, vídeo, trabalho, reunião de núcleos, entre outros são vivenciados em algumas escolas que dão a estes tempos prioridades diferentes, de acordo com suas necessidades”. (MARIANO, *et. all.* 2010, p. 49).

Na coleta de dados que fizemos, fica visível que a periodicidade em que o Tempo Trabalho se desenvolve varia de Escola para Escola e de ano para ano. Nos relatos dos Cadernos da Escola Itinerante aparece o desenvolvimento do Tempo Trabalho nas Escolas com a seguinte periodicidade: duas vezes por semana na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares (em 2008) e uma vez por semana durante uma hora na Escola Itinerante Olga Benário (em 2008). Meireles (2012) aponta que na Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, o Tempo Trabalho acontece duas vezes por semana no rodízio das turmas.

O Relatório das Escolas Itinerantes de 2005 aponta que, de maneira geral, o

Tempo Trabalho acontecia uma vez por semana nas Escolas no período de contra-turno. No Relatório de 2012, a Escola Itinerante Construtores do Futuro afirma não desenvolvê-lo no contra-turno:

[...] garante-se alguns tempos educativos, como, tempo formatura, tempo trabalho, tempo leitura, tempo reunião, tempo reagrupamento dos anos iniciais e seminários nos anos finais do Ensino Fundamental é claro não podemos esquecer do tempo aula. Estes tempo estão distribuídos na carga horária das 07h30min às 12h00min (ACAP, 2012, p. 129).

O Tempo Trabalho se caracteriza por ser um momento em que os educandos, com o acompanhamento dos educadores, realizam algum trabalho que se coloca como necessário a escola ou ao acampamento.

Identificamos, a partir da coleta de dados, que os trabalhos realizados pelos educandos são os seguintes: “Horta mandala⁴⁷ e limpeza das salas” (MEIRELES, 2012, p. 37), “na limpeza da sala de aula, na limpeza do pátio escolar, no embelezamento da escola, na realização de mutirões conjunturais”(LEITE, 2012, p. 54), “Limpeza das salas de aula [...] trabalho da horta” (MST;SEED, 2008a, p. 47), “horta, embelezamento do espaço, cuidado com o lixo” (MST;SEED, 2008a, p. 61), trabalhos na horta (SILVA, 2008, p. 20), “horta coletiva da Escola [...] embelezamento do “centro social” (FARIAS, 2008, p. 47), “Horta mandala, escolar ou comunitária” (MST;SEED, 2009a, p. 46), “limpam a sala de aula e plantam flores, regam o jardim e cuidam da horta” (ACAP, 2004a, p. 11), “o tempo trabalho é realizado [...] na horta” (ACAP, 2004b, p. 8) e “mutirão de limpeza durante o Tempo Trabalho [...] tempo trabalho na construção da horta”(ACAP, 2011, p. 10).

Como pode-se perceber, os trabalhos desenvolvidos nas Escolas Itinerantes são, em sua grande maioria, trabalhos na horta, limpeza das salas e embelezamento dos espaços. Concordamos com Leite (2012) ao constatar que existe “nas escolas uma centralidade do trabalho na horta escolar e trabalhos domésticos” (LEITE, 2012, p. 59). Nesse sentido, as atividades de limpeza do espaço escolar (sala de aula, pátio da escola, refeitório e banheiros) são denominados de auto-serviço, e com este objetiva-se “superar as necessidades organizativas e de manutenção do espaço escolar, acoplada a criar hábitos de higiene, organização, autonomia e de trabalho

⁴⁷ A horta mandala é “organizada em forma de espiral possibilitando dessa maneira captar melhor a luz do sol e também o processo de manuseio com o espaço, irrigação e preparação dos canteiros” (MEIRELES, 2012, p. 37).

coletivo” (LEITE, 2012, p. 50). Leite ainda identifica que “a referência maior de trabalho na escola tem sido o auto-serviço” (LEITE, 2012, p. 59).

No Caderno da Escola Itinerante I, Camini e Gehrke apontam a necessidade de “desenvolver na escola o trabalho real” e de “continuar criando novas formas de trabalhos educativos que podem ser diversos, mas com intencionalidade e necessidade real” (CAMINI;GEHRKE, 2008, p. 80-81).

Em seu trabalho monográfico, Leite aponta que “não se está abordando que o trabalho desenvolvido na escola é de faz-de-conta, mas sim do trabalho real, socialmente necessário para a vida.” (LEITE, 2012, p. 48).

No Caderno da Escola Itinerante II, no relato a Escola Itinerante Paulo Freire aponta-se que os tempos educativos “foram criados a partir das demandas do dia-a-dia da escola” (SILVA, 2008, p.18). Desta forma, identificamos que o Tempo Trabalho se desenvolve nas Itinerantes com o intuito de manter os espaços limpos e “embelezados” e no que se refere ao trabalho na horta ele tem ainda a função de complementação da merenda. De acordo com Leite “a finalidade de complementar a merenda por meio da horta escolar se apresenta nas nove escolas” (LEITE, 2012, p. 57).

Na fala de um dos coordenadores das Itinerantes ao se remeter ao trabalho na horta transparece que “o foco principal para além do aspecto formativo é a complementação da merenda” (LEITE, 2012, p. 57).

Além do trabalho na horta, o trabalho de limpeza também se coloca como necessário para a escola, como pode-se ver no relato da Escola Itinerante Paulo Freire:

Outro tempo é o tempo trabalho, pelo motivo de termos um número pequeno de crianças se faz necessário um planejamento mais geral com o coletivo maior para potencializar algumas atividades de sobrevivência da escola, do coletivo dos educadores e dos educandos (ACAP, 2012, p. 150).

Percebe-se que o trabalho realizado nas Escolas Itinerantes tem buscado responder as necessidades imediatas da Escola ou do Acampamento.

A partir destes elementos que trouxemos até aqui podemos apontar que a proposta do Movimento para as suas escolas aponta na direção de efetivar um trabalho produtivo, uma vez que esta terminologia se repete várias vezes no decorrer dos documentos. Entendemos que o “produtivo” aqui não se refere ao

produtivo de mais valia, produtivo de capital, mais como sinônimo de trabalho gerador de valores de uso, ou seja, trabalho concreto, como quando Marx trata de trabalho produtivo como resultante do processo simples de trabalho, não do trabalho sob o capitalismo.

Quanto ao que se refere à sua efetivação na Escola Itinerante percebe-se que o trabalho que se realiza também é trabalho concreto gerador de valores de uso, mais com muita ênfase na imediaticidade, como já dito, com o intuito de resolver os problemas imediatos colocados pelas condições da Itinerante e do acampamento, é um trabalho real, socialmente útil, com predominância do auto-serviço.

Ainda sobre a sua efetivação nas Itinerantes, percebe-se que o trabalho realizado tem se limitado, em sua grande maioria, a trabalhos na horta, limpeza das salas e embelezamento dos espaços da escola ou do acampamento. Cabe apontar aqui outros elementos que também são pertinentes a partir da nossa coleta de dados.

Identifica-se que os educandos da Educação Infantil até o fim do Ensino Fundamental ou Ensino Médio realizam semanalmente o trabalho na horta e diariamente (com algumas variações de periodicidade) a limpeza das salas. Dessa forma, a dimensão de executar um trabalho e refletir sobre ele, como aponta a proposta, não tem se efetivado nos trabalhos entendidos como auto-serviço (limpeza e embelezamento), pois se caracteriza como um trabalho rotineiro e com certa repetitividade durante a vida escolar dos educandos.

O que transparece nos trabalhos realizados é a necessidade de resolução de uma questão local, da escola ou do acampamento. Quanto ao trabalho que vem sendo realizado, ainda cabe apontar que são trabalhos executados possivelmente pela maioria dos educandos nas suas casas, tanto no que se refere à ajuda da limpeza dos espaços da casa e pátio, quanto ao trabalho nas hortas de subsistência que se tem nos acampamentos, familiares ou coletivas.

Cabe ressaltar aqui o aspecto formativo positivo que a realização dos trabalhos pelos educandos propicia. Mesmo com tensões e limites, percebe-se a positividade quando o educando realiza os trabalhos necessários à subsistência humana, não só a sua subsistência, mais dos demais educandos e da comunidade acampada, isso se expressa, por exemplo, ao cuidar da horta e organizar as salas de aula.

Por fim, considerando o apontado na proposta do Movimento a partir da

pedagogia socialista, percebe-se que o trabalho nas escolas não tem se colocado como base da escola, mas ele se efetiva, quase que em sua totalidade, como algo a ser desenvolvido durante um período de tempo chamado de Tempo Trabalho, que se efetiva no turno de aula ou no contraturno.

No entanto, o desenvolvimento deste tempo educativo específico não tem dado conta da amplitude da relação trabalho-educação no contexto escolar como aponta a proposta, pelo contrário, por vezes, o Tempo Trabalho é destinado a execução de tarefas rotineiras e não tem sido amplamente potencializado.

3.3. O trabalho nas Escolas Itinerantes e a agroecologia

Com relação ao trabalho desenvolvido nas hortas das Escolas Itinerantes por meio do Tempo Trabalho, pode-se perceber que tem se apresentado um forte vínculo desta atividade com o que o Movimento defende em termos de projeto de campo/de sociedade, ou seja, com relação à agroecologia em contraposição ao projeto de campo/de sociedade do agronegócio.

A agroecologia, como afirmamos anteriormente, foi definida como diretriz orientadora da forma de produção dos assentamentos em 1999, a partir disso, o Movimento passa a construir práticas pautadas neste referencial, o que ocorre, com mais afinco, na última década. A agroecologia não se restringe apenas ao desenvolvimento de experiências de agriculturas de base ecológica, mas busca ressaltar

[...] processos de organização social que se orientam pela luta política e transformação social, indo além da luta econômica imediata e corporativa e das ações localizadas, e por vezes assistencialistas, junto dos agricultores. De fato, a agroecologia possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista e depende, em última instância, de sua superação (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57).

Neste sentido, a agroecologia marca território também na luta pela transformação da sociedade e busca criar novas relações entre os homens e a natureza. O excerto abaixo mostra como ela vem se vinculando à proposta do Movimento.

A produção Agroecológica tem como princípios: uma visão sistêmica, o enfoque holístico, a matéria orgânica como alma do solo e o manejo ecológico de insetos e doenças. A sua implementação enquanto matriz tecnológica de produção nos Assentamentos do MST vem ao encontro das orientações políticas firmadas no IV Congresso Nacional do MST, realizado no ano de dois mil. A implementação da Agroecologia visa uma maior independência dos agricultores em relação às multinacionais de insumos agrícolas, a produção de alimentos saudáveis para o auto-consumo e para comercialização, a organização dos agricultores e sua viabilização econômica. Entretanto, a produção agroecológica não se restringe a uma matriz tecnológica de produção, mas implica em uma nova visão, de como os agricultores e agricultoras se relacionam com a terra e com a natureza (VERDÉRIO, 2008, p. 23).

Aliada à perspectiva agroecológica a Carta do 5º Congresso Nacional do MST reafirma como linha política:

Defender as sementes nativas e crioulas. Lutar contra as sementes transgênicas. Difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente. Os assentamentos e comunidades rurais devem produzir prioritariamente alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno (MST, 2007b, p. 1).

Tendo por parâmetro estes elementos, dentre outros, é que se define a agroecologia como diretriz orientadora da produção dos assentamentos e que ela passa a incidir nos espaços escolares vinculados ao Movimento. De acordo com o Caderno IV da Escola Itinerante:

A escola de acampamento é um espaço de aprendizagem da agroecologia. Aprendemos estudando e fazendo experiências reais. Podemos fazer isso com as práticas mais amplas e complexas como criar uma agrofloresta⁴⁸, ou com práticas mais localizadas e específicas como uma horta escolar ou comunitária, um quintal agroflorestal, uma mandala, um jardim de alimentos. Mesmo com diferentes compreensões e concepções, cada uma destas práticas pode nos ensinar os princípios da agroecologia: a produção orgânica, sem agrotóxicos; as novas relações na produção; a sustentabilidade; o manejo coerente (MST;SEED, 2009a, p. 46).

⁴⁸ A agrofloresta “é condicionada ao desenvolvimento de um Sistema Agroflorestal (SAF’s), sob os quais, a ação racional do ser humano (agricultor) proporciona o uso consorciado de cultivos que intercalam espécies perenes ou anuais; e/ou animais que interagem entre si, propiciando o desenvolvimento integrado do sistema. Como forma de manejo, o agricultor interfere no sistema proporcionando aos cultivos o desenvolvimento das espécies de acordo com suas funções no sistema adubação, sombreamento, comercialização” (MST;SEED 2009a, p. 46).

Em um dos relatos da Escola Itinerante, Paulo Freire destaca o desenvolvimento de “trabalhos na horta e outros ambientes para que as crianças compreendam o valor de cultivar produtos orgânicos, e assim colher uma vida mais saudável”. (SILVA, 2008, p. 20).

No Caderno das Escolas Itinerantes I, Camini e Gehrke advertem: “É bom lembrar que se queremos educar pelo trabalho e para o trabalho precisamos organizar, desde o trabalho nas hortas do acampamento, na agrofloresta, no experimento de agroecologia” (CAMINI, GEHRKE, 2008, p. 79).

Leite aponta que “é unânime nas Escolas Itinerantes a horta escolar, com formas diferenciadas de organizar o envolvimento dos estudantes” (LEITE, 2012, p. 57).

O Caderno V das Escolas Itinerantes (2010), ao tratar da importância da agroecologia nas Escolas Itinerantes, afirma que “Estas atividades são importantíssimas no acampamento, primeiro porque precisamos construir nossa sobrevivência neste local, e também porque podemos ali ‘ensaiar’ como será o futuro do assentamento” (MARIANO, *et. all.* 2010, p. 46).

Compreendemos, também, que este vínculo do Tempo Trabalho com a agroecologia se atrela aos Princípios da Educação do Movimento de “formar para o trabalho e pelo trabalho” tendo por foco a construção do assentamento sob outras bases.

A agroecologia também tem possibilitado potencializar a relação escola-comunidade nas Escolas Itinerantes paranaenses. Considerando os elementos que apontamos no Capítulo 2 referente a esta relação, reiteramos que

A Escola Itinerante deve estar integrada na organicidade do acampamento, promovendo a auto-organização dos educandos e a participação efetiva da comunidade acampada, tanto na construção material e estrutural, mas também no fazer pedagógico. (GREIN, GEHRKE, 2008, p. 92).

E a presença da agroecologia na escola permite reforçar esta participação da comunidade. Um exemplo recente se realizou na Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, onde os educandos realizaram um levantamento no Assentamento Eli Vive, localizado em Londrina/PR, sobre as sementes crioulas cultivadas pela comunidade e apresentaram os resultados no *Seminário sobre*

Sementes Crioulas, de acordo com a página eletrônica do Movimento:

A pesquisa, que teve pouco mais de um mês de duração, foi planejada e executada por aproximadamente 400 educandos desde ensino infantil ao ensino médio e pelos professores, a partir de uma preocupação em fazer o levantamento do que as famílias vêm produzindo ou deixando de produzir, e o que estão armazenando de sementes crioulas. [...] “Esse trabalho aproximou ainda mais a comunidade da escola, pois passamos nas 540 casas dos assentados pesquisando o que eles estão fazendo com as sementes, desde o armazenamento, a produção até a colheita” (MST, 2012, p. 1).

Pode-se visualizar, também neste excerto, que, assim como indicam os Princípios da Educação no Movimento, expressa-se o “vínculo entre processos educativos e processos econômicos” e ainda “atitudes e habilidades de pesquisa”. O “*Boletim Escolar Frutos da Luta*” também publicou uma reportagem em que se relata o envolvimento da comunidade no Seminário:

[...] além das exposições de trabalhos e pesquisas realizadas pelos próprios educandos, em torno da agroecologia, também [...] [houveram] oficinas sobre armazenamento de sementes, plantil [sic] de café, entre outras, que se fizeram contar com a participação de toda comunidade (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2012, p. 3).

Além da participação da comunidade, percebe-se que a presença do trabalho na escola com o foco da agroecologia também se atrela a um dos objetivos da escola para o Movimento: “contribuir com o desenvolvimento dos assentamentos”, pensando-o a partir de um outro padrão de produção, ao mesmo tempo em que ensina aos educandos o trabalho agrícola tendo por princípio novas relações de homens entre homens e deles com a natureza a partir da agroecologia.

Pode-se identificar, a partir do exposto, que o vínculo que o trabalho assume com a agroecologia a partir da horta nas Escolas Itinerantes, tem conexão com a estratégia do Movimento de transformação social e construção do Socialismo. Cabe pontuar que a agroecologia foi pautada no Movimento recentemente, por isso não tem uma grande materialidade na proposta educativa do MST, mas identificamos que ela vem sendo referência, mesmo que talvez, de forma embrionária.

Parece-nos que a inserção com maior profundidade da Agroecologia na

proposta educativa do MST pode dar maior fecundidade para a relação trabalho-educação no interior desta proposta educativa e da escola do Movimento, em que pontuamos, as Escolas Itinerantes.

3.4. Trabalho e auto-organização dos educandos: um vínculo com a formação de valores

No Caderno das Escolas Itinerantes I, no texto que relata a história da Escola Itinerante Chico Mendes, fica evidente como o trabalho na Escola Itinerante está quase sempre muito imbricado com a auto-organização dos estudantes.

[...] foi fundamental a organização dos educandos em núcleos de base consolidando o coletivo dos educandos na escola. Estes núcleos tinham como tarefas: garantir e organizar a limpeza das salas de aula; estudar textos relacionados à aula, organizar e celebrar os momentos de mística; e garantir que fossem executadas as tarefas planejadas e encaminhadas pelo coletivo. Quanto ao trabalho da horta, eram organizados grupos maiores de educandos, principalmente de 5ª a 8ª série, conforme houvesse a necessidade de preparação do solo, semear a semente e aguardar as verduras. (MST;SEED 2008a, p. 47).

No subitem que fala da organicidade das crianças na Escola Zumbi, aparece novamente a realização de algum trabalho vinculado a auto-organização dos educandos, como segue:

Cada núcleo cria sua palavra de ordem, escolhe seu coordenador e coordenadora e realiza as tarefas planejadas como a mística, organização e limpeza da sala, trabalhos em grupo, avaliação...

No coletivo de turmas as crianças se organizam no tempo mística e cada uma delas mensalmente socializa a mística na coletividade, participa dos trabalhos no acampamento e na escola como horta, embelezamento do espaço, cuidado com o lixo, participa das assembleias, noites culturais e do conjunto das ações do movimento. (MST;SEED 2008a, p. 61).

Na fala de um dos educadores, fica claro que “o trabalho de auto-serviço desenvolvido na escola contribui para os estudantes se auto organizarem”. (LEITE,

2012, p. 55).

Ainda, no que se refere à relação entre trabalho e auto-organização dos educandos, identificamos que ao se auto-organizarem os educandos passam a ter “voz e vez” desde seus espaços organizativos,

A auto-organização, a gestão democrática, a participação dos educandos na condução da escola, deve ser assumida como tarefa essencial para efetivarmos nossa concepção de escola e de formação. É criar espaços onde educandos de todas as idades possam experimentar a organização e a vivência real de sua autonomia, de sua capacidade de coordenar e ser coordenado, de crítica, auto-crítica e proposição, entre outras. Isso é permitido quando a escola se organiza em núcleos de base, brigadas, equipes de estudo e trabalho, oficinas, assembleias, conselhos de classe participativos, entre outros. (GREIN, GEHRKE, 2008, p. 92).

Esta postura dos educandos por meio da auto-organização redimensiona a atuação dos sujeitos que compõe a escola como apontamos no Capítulo 2 no item “O MST e sua organicidade: aspectos presentes na Escola Itinerante”.

A vinculação da realização de um trabalho por meio da auto-organização dos estudantes tem sido apontada também como positiva ao proporcionar a escola potencializar a formação de valores:

A necessidade de se organizarem coletivamente, pensar um cronograma para o trabalho, mesmo que seja o auto-serviço (limpeza da sala, do pátio, embelezamento da escola, entre outros) e de divisão de tarefas para operacionalizar o trabalho, possibilita circunstâncias que agem na subjetividade do estudante formativamente, ao conflitar os interesses individuais com os interesses da coletividade. (LEITE, 2012, p.42).

Nas palavras de um dos coordenadores pedagógicos das Escolas itinerantes:

As práticas de trabalho realizadas pelos educandos/as rotineiramente são as de limpeza e cuidado da escola que contribuem para a formação de valores de responsabilidade, cuidado com o ambiente em que vivemos e compromisso com o coletivo, pois cada turma é responsável pela limpeza de sua sala, bem como do ambiente escolar e embelezamento dos jardins. (LEITE, 2012, p. 54).

Esta vinculação do trabalho realizado pelos educandos com a auto-organização e a formação de valores pode ser visualizada nos relatos das experiências escolares das Itinerantes nos Cadernos II e IV e nos relatórios de 2008 e 2009, bem como são apontadas por Leite (2012).

O que aparece com mais destaque é a possibilidade de formar valores como responsabilidade, solidariedade, espírito de coletividade, respeito, honestidade e companheirismo a partir do trabalho coletivo dos educandos.

Cabe apontarmos aqui, que esta ênfase na formação de valores via relação trabalho-educação por meio do Tempo Trabalho se vincula com um dos pilares da escola no Movimento, qual seja a formação política, que se atrela à necessidade da escola em exercitar novas relações e valores, “construindo pessoas novas para outra forma de sociedade” (DALMAGRO, 2010a, p. 175).

Percebe-se o foco de que a escola deve contribuir na formação de militantes, uma tarefa que não é delegada só à Escola itinerante, mas ao conjunto das práticas educativas do Movimento e nas lutas travadas. A organização para o trabalho na Itinerante reflete a dinâmica organizativa do Movimento, geralmente os trabalhos são desenvolvidos por meio dos NBs reproduzindo, então, os processos organizativos presentes no acampamento como apontamos no Capítulo 2.

Machado nos mostra que

O senso de responsabilidade e solidariedade se expressa, por exemplo, na distribuição das tarefas em um acampamento, onde as ações desencadeadas pelos sujeitos visam o coletivo e não a interesses particulares, e constam dos princípios de uma organização sócio-econômica democrática e igualitária. Sem dúvida os trabalhadores aprendem muito nessa convivência. (MACHADO, 2003, p. 30-31).

A formação destes valores humanos, portanto, só se apresenta na Escola Itinerante por estar presente no Movimento Social que a constitui e nos acampamentos que as comportam.

Portanto, a formação de valores está pautada nas práticas do Movimento e é colocada na Escola Itinerante com o intuito de potencializar ainda mais a formação de valores humanos, do novo homem e da nova mulher. Como nos mostra Caldart,

a escola passou a ser vista “como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART 2000, p.146). Nesse sentido, o Movimento e o acampamento se tornaram referência para a organização escolar. Leite, ao referir-se às Itinerantes afirma que

Ao desenvolver o trabalho na escola, proporciona-se colocar em questão os valores capitalistas como o individualismo e a competitividade impregnados nos estudantes por meio das múltiplas influências do meio social. (LEITE, 2012, p. 42).

Parece-nos que esta ênfase na formação de valores via escola também se vincula ao propósito do Movimento de que as suas escolas “ajudem a construir o assentamento”, por isso, incentivar a presença de novos valores nas escolas de acampamentos pode estar vinculado à necessidade de formar valores necessários a vida no assentamento. Machado, em sua pesquisa, traz apontamentos interessantes sobre o processo de assentamento das famílias:

O período pós-assentamento é extremamente conflitante, a exemplo do que pude observar durante minha pesquisa, provocando fortes rupturas naquilo que deveria ser uma tendência política de estruturação da vida coletiva nos assentamentos. É um conflito que o MST tem tentado resolver, sem muito sucesso. A posse não definitiva da terra é um passo importante nesse sentido, marcando uma postura de contraposição à propriedade privada e à forma individualista de ocupação da terra. Contudo, o MST não tem conseguido “modificar as práticas eternas de ocupação do espaço” e estabelecer um princípio de coletividade evidente nos assentamentos (cf. Martins, Banca da Qualificação 2001) (MACHADO, 2003, p. 34-35).

Entendemos que esta ênfase na formação de valores, na formação do novo homem e da nova mulher, se vincula também ao que o Movimento anuncia em sua proposta de que a escola seja um “espaço que pode ajudar a responder ao desafio da organização coletiva e produção dos assentamentos”. (DALMAGRO, 2010a, p.177).

Porém, compreendemos que colocar para a escola a função de formar militantes é colocar a ela uma função que ela é incapaz de dar conta e que, no nosso entendimento, poderia prejudicar o desenvolvimento da função específica da escola no que se refere ao acesso ao conhecimento. Machado (2003) nos traz

elementos interessantes a partir da leitura de Caldart, sobre a questão de não atribuir a escola

[...] um papel que não tem e nem pode ter, e pelo qual acaba sofrendo cobranças exageradas: ela não tem a força pedagógica capaz de produzir os continuadores da luta ou o sujeito sem-terra, porque sua materialidade não lhe permite isso. O Movimento não pode “iludir-se sobre uma tarefa em que ela não lhe substitui” (MACHADO, 2003, p.180).

O próprio Movimento vem reconhecendo que, por vezes, transparece essa cobrança da escola. De fato, ela não pode construir o militante, mas, de acordo com o Movimento ela pode contribuir nessa tarefa. A experimentação dos complexos de estudo que está sendo implementada nas Itinerantes paranaenses se embasa, dentre outros elementos, no entendimento de que a escola é lugar de intencionalizar conteúdos instrucionais e conteúdos formativos. Os primeiros são os conteúdos de cada disciplina e os segundos tratam da intencionalidade na formação de valores e atitudes. Vê-se que a formação de valores é uma questão que tomará cada vez mais fôlego nas Itinerantes.

Sobre a formação de militantes na escola, de acordo com Dalmagro:

[...] observamos indícios de uma grande valorização da escola como capaz de impulsionar a formação de militantes, a formação para novas formas de trabalho no campo, a formação de valores humanistas e socialistas. Em nosso entendimento, a escola não pode se eximir de atuar na formação dessas dimensões, ele pode ter grandes contribuições a dar. Mas não acreditamos que ela possa contribuir substancialmente nesses aspectos quando a base material na qual ela se insere não oferece sustentação para que o projeto formativo se realize. A luta empreendida pelo MST está para além da escola e sem dúvida esse Movimento continua apontando para mudanças substanciais das estruturas sociais. Portanto, não identifica que as transformações estruturantes na sociedade possam ocorrer tendo por base unicamente o processo educacional, a conscientização. Sem dúvida identifica que a educação e a conscientização são aspectos importantes no contexto de mudança social, mas entende que se consolidam como diferentes à medida da consolidação de novas estruturas. Realizada esta indicação no que se refere a totalidade da luta do MST, não deixamos de observar, entretanto, em certos contextos, grande expectativa quanto às possibilidades da escola ou cursos de formação. (DALMAGRO, 2010a, p. 251).

A base material na qual a Escola Itinerante se insere e na qual todos estamos

inseridos, todos fazemos parte, somos parte, é o modo de produção capitalista, no qual predominam valores que são contrários à solidariedade, ao companheirismo, à coletividade, sabemos que valores como competição, individualidade e egoísmo estão muito presentes em nosso meio e, inclusive, em nós mesmos. Portanto, a formação de valores pautada no Movimento e por decorrência na Escola Itinerante, se materializa sempre na contradição, afinal, como nos mostra, Garcia

Ao levar em consideração as determinações dominantes do capitalismo sobre a classe trabalhadora, é visível a influência direta e/ou indireta da totalidade social na formação humana dos indivíduos, uma vez que o ser social sem-terra é, ao mesmo tempo, singular e universal, é a síntese e unidade da mediação dessas categorias. (GARCIA, 2009, p. 51).

Ou seja, a busca pela construção de valores contrários à lógica posta na sociedade, se dá sempre na contradição, pois, antes tudo, somos seres sociais e vivemos na sociedade capitalista, carregamos, dessa forma, traços em nossa formação decorrentes dos valores arraigados por meio dessa base material.

Trazemos, como ilustração disso, uma reportagem que foi publicada no “*Boletim Escolar Frutos da Luta*” (2012), em que os educandos e funcionários do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola-Base das Escolas Itinerantes são entrevistados a respeito da entrada dos educandos nas Universidades depois de concluírem o Ensino Médio. A seguinte pergunta foi realizada: “Sendo aluno do campo, ou seja, do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, teriam as mesmas condições que um aluno de um colégio particular para entrar na universidade?” (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2012, p. 2).

Trazemos aqui a resposta de alguns deles:

“Todos têm chance de entrar em uma universidade, só basta ter força de vontade e ser dedicado. Formar em sua vida um objetivo e correr atrás” (Educando do 3º A).

“Acredito que sim, pois os conteúdos contemplados no currículo de uma escola do campo ou particular são praticamente os mesmos, sendo que nossos educandos ainda a uma relação com a realidade que os mesmos estão inseridos. Depende da dedicação de cada um” (Pedagoga).

“Sim, por que temos as mesmas condições e só depende de cada

um, pois os alunos estudam igual 4 horas diárias” (Joel Fernandes).

“Penso que os formandos têm a mesma capacidade de cursar o ensino superior, mas a enorme desigualdade favorecem sempre quem tem melhores condições financeiras”. (Educando 2º A).

Fica evidente, nas três primeiras respostas, a influência dos valores burgueses na formulação do pensamento destes sujeitos, afinal, “As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes,” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67). Porém, cabe aqui destaque a última fala, de um dos educandos do Colégio/Escola Base. Em sua fala não transparecem elementos de individualismo e competitividade como nas falas anteriores, mas sim uma compreensão muito mais elaborada acerca da entrada dos educandos do campo nas Universidades.

Ressaltamos que este educando mesmo vivendo sob a mesma base material dos outros sujeitos, apresenta uma leitura do real muito mais enriquecida, que, possivelmente, foi influenciada pelos espaços de formação do Movimento e/ou da Escola-Base.

Considerando a tarefa específica que a escola deve ter e que já demarcamos algumas vezes, reiteramos aqui que incentivar práticas coletivistas na escola, coladas as práticas coletivistas do Movimento, se coloca como algo importante, uma vez que podem ser reproduzidas outras relações que não “a passividade, a acriticidade e a ausência de participação nos rumos da escola” (DALMAGRO, 2010a, p 89).

Nesse sentido, assinalamos que o trabalho de formação de valores desenvolvido pelo Movimento e que se reflete também na Escola Itinerante, não é uma tarefa fácil e se efetiva sempre na contradição, pois o cultivo de práticas coletivistas e valores como o companheirismo se coloca na contra mão do que a base material apregoa, mas só é possível porque se pauta em relações sociais também contrárias às hegemônicas.

3.5. O Trabalho na Itinerante paranaense e seu vínculo com os conteúdos escolares

A vinculação trabalho-educação no Movimento tendo por foco a escola, baseia-se na necessidade da vinculação entre teoria e prática e da contribuição na

superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, se opondo ao entendimento de que a escola seja um lugar unicamente da teoria/do trabalho intelectual.

Como nos mostra Dalmagro

O MST visa especialmente à união entre o trabalho manual e o intelectual, rompendo com a separação imposta pelo capital. A escola historicamente constituída como um espaço de trabalho intelectual é, portanto, por excelência destinada às elites. Na escola proposta pelo Movimento, ambas as formas de trabalho devem estar presentes e interligadas. “A escola é lugar de trabalho e estudo” e o “estudo deve ter por base o trabalho” (MST, 1991a). (DALMAGRO, 2010a, p. 234).

O Boletim “*Como deve ser uma escola de assentamento*” pontua que: “[...] a escola deve aproveitar as experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em sala de aula” (MST, 1992a, p. 43). Já no Caderno de Educação nº 1 “Como fazer a escola que queremos” [...] “na nossa escola as crianças devem ter a oportunidade de estudar através do trabalho”. (MST, 1992b, p. 58).

Esse entendimento se expressa também nas Itinerantes, como se aponta no Caderno das Escolas Itinerantes II (MST;SEED, 2008b) “as metodologias utilizadas na escola precisam caminhar cada vez mais para a vinculação entre teoria e prática”, e, ainda no relato da Escola Itinerante Paulo Freire no Caderno das Itinerantes II, ao se referir ao Tempo Trabalho: “O objetivo deste tempo educativo é desenvolver atividades mais práticas” (SILVA, 2008, p. 20).

No relatório anual de 2005, também se referindo ao Tempo Trabalho, aponta-se que

Além das crianças aprenderem cultivar a terra fazendo, praticando. [sic] Exercitam o desenvolvimento do trabalho coletivo e aprendem a importância social do trabalho que realizam. O estudo e o trabalho estão ligados um com o outro. Ao fazer o trabalho produtivo as aulas são recriadas a partir da prática. O trabalho é organizado de tal forma que ajuda também na fixação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula. (ACAP, 2005, p. 8-9).

Percebe-se, portanto, que na Itinerante, além do trabalho intelectual, pauta-se o desenvolvimento de algum trabalho manual, entendido como atividade prática, mas com a perspectiva de que se efetive o vínculo deste com a teoria. É a partir disso que se indica que

[...] os tempos da escola devem ser planejados de forma que não comprometam o tempo necessário para refletir acerca dos conteúdos embutidos na atividade desenvolvida, bem como, o envolvimento concreto e efetivo do corpo docente de professores da escola, para que se faça em todos os momentos a ligação do trabalho e os conteúdos instrucionais. (LEITE, 2012, p. 43).

Desta forma, os documentos indicam a necessidade de se vincular o trabalho com o estudo, o Tempo Trabalho com os conhecimentos científicos/conhecimentos escolares. Isto se aproxima da compreensão apresentada no Caderno das Escolas Itinerantes IV, de que “o ponto de partida é a realidade próxima, mas o ponto de chegada é a compreensão da realidade mais ampla” (MST;SEED, 2009a, p.98).

Quanto ao papel da Escola Itinerante em relação ao conhecimento científico no Caderno das Escolas Itinerantes II, afirma-se que

Esta escola vem demonstrando e aprendendo que é possível e necessário fazer educação sem a centralidade na sala de aula e nos conteúdos, ao mesmo tempo sem descuidar dos mesmos. Nesta escola os sujeitos e as relações sociais passam a ter centralidade [...] Os conhecimentos escolares, os espaços da escola e as relações vividas ali devem contribuir no sentido de possibilitar a compreensão da vida, e neste sentido compreendemos e marcamos o papel da escola com o conhecimento. (SILVA, 2008, p. 90).

O Tempo Trabalho vem contribuindo, desta forma, para fazer atividades fora da sala de aula. Porém, Dalmagro identifica em sua pesquisa que, de maneira geral, referindo-se às escolas vinculadas ao Movimento, nem sempre se garante este cuidado com os conteúdos.

Nossas observações apontam que, muitas vezes, a maneira como se entende e é realizada a aproximação da escola à comunidade e ao MST, os tempos educativos, o trabalho na escola, a avaliação, acabam por levar, contraditoriamente, à fragilização do acesso ao conhecimento acumulado. Essa inversão de efeito do que seria desejável ocorre por fatores vários, como limites de compreensão sobre as reais funções dos diferentes sujeitos na escola e das diferentes ações, dificuldades de infraestrutura física e pedagógica (exemplo, equipamentos adequados e profissionais capacitados para atuar em determinado tempo educativo), limitações do tempo escolar de quatro horas, entre outros. (DALMAGRO, 2010a, p. 246).

O Caderno IV das Escolas Itinerantes (2009) segue apontando a

especificidade da escola, mas agora exemplificando mais elementos sobre qual a sua função, o documento aponta ainda a necessidade do vínculo com as questões sociais e políticas mais amplas.

Poderíamos apontar como objetivos principais para nossas escolas comprometidas com a Pedagogia do Movimento: a partir dos conhecimentos que as pessoas já têm, ampliar e aprofundar o processo de apropriação do conhecimento científico; desenvolver capacidades humanas superiores (abstração, memória reflexiva, atenção intencional, raciocínio lógico, imaginação, e outros) num processo de formação omnilateral; compreender histórica e dialeticamente a realidade; comprometer-se social, enquanto sujeito de pensamento e ação, posicionando-se conscientemente diante da sociedade de classes. (MST; SEED, 2009a, p. 58).

A vinculação dos conteúdos com o trabalho realizado tem sido efetivada especialmente no trabalho desenvolvido na horta. Leite nos traz alguns exemplos de como este vínculo tem se realizado recentemente, segundo ele a coordenadora de uma das Escolas Itinerantes paranaenses

[...] salienta que a *“horta tem a mesma funcionalidade que um laboratório de ciências, é onde se realiza experimentações com as sementes, plantas e observação das mesmas em relação com os conteúdos escolares”*, ou seja, apresenta-se como uma forma de “cientificar” os conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p. 58).

Outros exemplos trazidos por Leite acerca de uma Escola Itinerante, nos mostram o vínculo do trabalho na horta com os seguintes conteúdos: o estudo das formas geométricas por meio do formato dos canteiros, o estudo das medidas, consistência do solo, troca gasosa nas plantas, a plantação por meio da semente, ramo, bulbo, folha/galho (LEITE, 2012, p. 58). Percebe-se que os conteúdos indicados se vinculam às disciplinas de matemática e ciências, portanto, não se articulam com a totalidade das disciplinas escolares e se expressam em conteúdos vinculados ao contexto imediato dos educandos.

Meireles, ao fazer uma síntese do que se espera da realização de trabalhos na Escola Itinerante, afirma que se deve considerar

[...] a ação prática como meio capaz de servir de aprendizado, que garante ao sujeito o estudo e trabalho associada às diferentes áreas do conhecimento, com propósito de desenvolver a capacidade

cultural e de apreensão do conhecimento sistematizado da classe trabalhadora. (MEIRELES, 2012, p. 36).

Este excerto nos remete a duas outras questões, uma delas se refere à possibilidade deste trabalho desenvolvido nas Itinerantes paranaenses - como apontamos anteriormente, prioritariamente o trabalho na horta, embelezamento dos espaços e limpeza das salas - ao ser vinculado com os conteúdos “desenvolver a capacidade cultural e de apreensão do conhecimento sistematizado da classe trabalhadora”, como exemplificamos, ele se vincula a alguns conteúdos, mas tem se materializado como algo muito pontual e restrito, deixando a desejar em relação à proposta.

Outra questão que o excerto acima nos remete a pensar é referente a uma terminologia que se repete várias vezes nos documentos analisados, a desenvolver uma “atividade prática” entendemos que isto se vincula ao que apresentamos anteriormente a partir de Dalmagro, acerca da supervalorização da prática no interior do Movimento.

Porém, um fato que se coloca na perspectiva contrária a esta se mostrou em um dos trabalhos monográficos apresentados. Meireles afirma que durante o período que observou os trabalhos realizados na Escola Itinerante Maria Aparecida Franciosi Rosignol, o trabalho que deveria ter sido realizado na horta acabou ficando mais na teoria, nas palavras do autor: “e o seguimento do trabalho permanece, mas na teoria, referente à horta” (MEIRELES, 2012, p. 40). A falta de água no acampamento é um fator determinante que inviabiliza este trabalho.

Retomando a questão da vinculação do trabalho com os conteúdos, o que apontamos até aqui se refere a esta vinculação a partir do trabalho desenvolvido pelos educandos na horta. Meireles traz uma reflexão importante sobre o trabalho de limpeza das salas de aula.

Os educandos fazem a higiene nos fins de aula vão embora e no dia seguinte retornam e acontece o mesmo processo e, transpareceu a partir do acompanhamento de observação que pouco período tem o educando para refletir sobre o tempo que destinou em uma determinada atividade prática de limpeza. (MEIRELES, 2012, p. 40).

O autor aponta a falta de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e que ele se expressa como uma rotina diária na Escola, mas compreendemos que cabe

acrescentar a não vinculação com o conteúdo. Em momento algum, na análise de nossa coleta de dados, encontramos referência a vinculação deste trabalho de limpeza das salas e embelezamento dos espaços com o conteúdo, como se apresenta na proposta. Pois, diferente da horta que permite a vinculação com alguns conteúdos de algumas disciplinas, este trabalho não apresenta vínculo com o estudo de algum conhecimento científico, apesar de ser um trabalho real e socialmente útil.

Esta constatação vai na direção do que apontamos acima referente à conexão entre o trabalho desenvolvido na escola, a auto-organização dos educandos e a perspectiva de formação de valores por meio destas práticas, identificamos, portanto, que o trabalho de limpeza das salas não tem se vinculado a conteúdos científicos, mas se atrela a ênfase na formação de valores que também é pautada nas Itinerantes.

Na continuidade do excerto citado acima, Meireles pontua que mesmo não havendo reflexão sobre o trabalho de limpeza das salas e sendo parte da rotina da Escola:

[...] não levaremos como uma não aprendizagem, o sistema de limpeza funciona como divisão do trabalho em NBs dentro do coletivo da turma, cada núcleo⁴⁹ tem o seu dia específico durante a semana de aula a essa tarefa, um dia desses é destinada a todos no conjunto da turma. (MEIRELES, 2012, p. 40).

Diante do exposto, depreende-se que o trabalho realizado na horta tem possibilitado vínculo com os conteúdos científicos, de acordo com Leite “em cinco das nove escolas apresentam esta dimensão”, porém, esta vinculação acontece de forma ainda pontual (LEITE, 2012, p. 57) e tem se restringido a algumas disciplinas e alguns conteúdos.

Uma das questões que nos chamaram a atenção foi o fato de não ter aparecido nos materiais coletados referências à crítica ao trabalho enquanto desumanizador, explorador, alienante, apesar de os documentos do Movimento reconhecerem que, sob o capitalismo, o trabalho assume a faceta desumanizadora. Logo, não encontramos relatos desta problematização a partir da escola, o que nos remete ao escrito de Dalmagro ao se referir às pesquisas sobre o Movimento, evidenciando que o trabalho tem sido visto como “algo essencialmente bom” e que

⁴⁹ São grupos de estudantes organizados em equipes de trabalho dentro do coletivo maior de uma turma. Nota do autor.

“é forte a percepção do trabalho como dignificador” (DALMAGRO, 2010a, p. 236).

A relação trabalho-educação nas Itinerantes paranaenses não ocorre apenas pelo Tempo Trabalho, já trouxemos o exemplo desta vinculação a partir do “*Seminário sobre Sementes Crioulas*”. Leite traz, em seu trabalho monográfico, outro exemplo de uma Itinerante que utilizou do contexto de trabalho do acampamento para vincular aos conteúdos, de acordo com um dos relatórios internos de uma das Itinerantes:

[...] esta prática pedagógica foi realizada a partir da observação do processo de subsistência das famílias acampadas: o processo de produção desde o plantio até a colheita. Acompanhamos a preparação da terra e plantação das sementes crioulas, sementes produzidas aqui no acampamento. A partir disso, trabalhamos ciclo de vida das plantas suas partes, hábitos alimentares dos animais, agroecologia, técnicas de produção, medidas agrárias, calendário de produção das plantas: processo de fotossíntese, ciclo da água, diversidade de plantas, custo de produção, comercialização. Período de colheita: adubação da terra, adubo orgânico x adubo químico, classificação e consumo das sementes. A partir dessa prática pedagógica os educandos passaram a entender melhor o ciclo de vida das plantas, desde o nascimento, crescimento, reprodução e seu término, que pode ser a morte ou colheita do produto. Foi despertada muita curiosidade, sobre cada momento de estudo, possibilitando-os o conhecimento de variedades de plantas nativas ou nascidas por sementes. (ACAP, 2012b, p. 56). *Apud* (LEITE, 2012, p. 58).

Esta experiência de vinculação do trabalho de subsistência das famílias acampadas com os conteúdos escolares, como pode-se perceber, não objetiva que os educandos realizem algum tipo de trabalho, mas o que se evidencia é que o trabalho das famílias é tomado como referência para o estudo dos conhecimentos científicos com os quais guardam relação.

Sendo assim, esta maneira de se pensar a relação trabalho-educação nas Itinerantes, não necessariamente como execução de um trabalho, mas tendo o trabalho real como parâmetro para vincular com os conteúdos científicos, parece ser a orientadora dos complexos de estudo, que vem sendo construídos/experimentados nas Itinerantes paranaenses, vale salientar, ainda, que os complexos também tratam da realização de um trabalho pelos educandos, mas esta dimensão de estudo do trabalho é central.

Nereide Saviani (2011), ao expor alguns excertos dos Programas Oficiais da

Comissão Estatal Científica do Commissariado do Povo para a Instrução Pública da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS, nos mostra, ao se referir aos complexos de estudo, que “O estudo do trabalho humano é a base do programa” (Programas Oficiais, 1935, *apud* SAVIANI, 2011, p. 7).

Como tratamos no Capítulo 2, o debate acerca dos complexos de estudo na Itinerante já vinha de longa data e se baseou na necessidade de melhorar o trabalho desenvolvido nas Escolas, visto que o Setor de Educação acompanha as Escolas e vem construindo a autocrítica do trabalho desenvolvido.

A experimentação dos complexos encontra-se em fase de implementação, o foco atual é a formação dos coordenadores e educadores das Itinerantes. Não é o objetivo deste trabalho adentrar nas discussões acerca dos complexos de estudo, mas cabe aqui apontar apenas que a experiência soviética dos complexos tem registros interessantes de construção de uma escola pensada pelos trabalhadores para a formação de suas novas gerações.

Destacam-se como pontos positivos nos complexos desenvolvidos na URSS, potencializar a vivência coletiva, repensar o currículo, repensar as metodologias, alterar enormemente a forma escola, mudanças quanto à autogestão da escola e a auto-organização dos educandos, porém, quanto ao acesso aos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, o próprio Pistrak, ao fazer a avaliação de uma das etapas do programa, aponta que

É preciso dizer que eles merecem, em geral, uma avaliação negativa porque foram construídos com princípios que contradizem o marxismo-leninismo. Sua introdução na escola contribuiu para que a teoria fosse colocada em segundo plano, para que se destruísse o sistema de conhecimento, em consequência do que nós tivemos um grande enfraquecimento da preparação educacional geral das gerações futuras durante uma série de anos. (PISTRAK, 1934, p. 121 *apud* FREITAS, 2009, p. 48).

Freitas afirma que “contradizer o marxismo-leninismo significa, para Pistrak, debilitar a formação teórica do estudante” (FREITAS, 2009, p. 48)

Não cabe aqui tentar fazer adivinhações de como acontecerá a relação trabalho-educação a partir da efetivação dos complexos nas Escolas itinerantes do Paraná. Cabe sim, retomar os elementos apresentados por ora acerca das práticas que tem se efetivado.

Neste sentido, indicamos que o trabalho tomado como princípio educativo nas

Escolas Itinerantes paranaenses tem se materializado em duas dimensões complementares, uma parece estar voltada mais para a relação trabalho-educação considerando o desenvolvimento do trabalho gerador de valor de uso na escola, e uma segunda voltada para a relação da escola com o trabalho de maneira mais ampla, na relação com o acampamento e com o Movimento, tendo em vista um projeto socialista de sociedade.

Nesta primeira dimensão mais focada na Escola, pudemos identificar que a relação trabalho-educação tem sido realizada durante o Tempo Educativo chamado Tempo Trabalho e quando se toma o trabalho do contexto do acampamento como referência para estudos.

Na realização do Tempo Trabalho na Escola Itinerante os educandos desenvolvem prioritariamente o trabalho de limpeza das salas, o embelezamento dos espaços e trabalhos na manutenção da horta escolar. Identificamos ainda que apenas o trabalho desenvolvido na horta tem conseguido ser vinculado aos conteúdos escolares, mas de maneira pontual e restrita a alguns conteúdos das disciplinas de matemática e ciências.

O trabalho de limpeza das salas e de embelezamento dos espaços da escola, tem se colocado como uma tarefa rotineira e não tem apresentado vínculo com os conteúdos escolares, se colocando, em nosso entendimento, como potencializador da auto-organização dos educandos e da perspectiva de formação de valores como responsabilidade e companheirismo, pautados na coletividade.

A segunda dimensão que se entrelaça com a primeira, se expressa por meio do vínculo do trabalho na escola com a luta do Movimento, com a perspectiva de transformação social, que se estabelece a partir dos vínculos criados na relação trabalho-educação com a organização do acampamento e com o Movimento tendo em vista um projeto socialista de sociedade, como pela ênfase na formação de valores contrários a meritocracia liberal e na relação com a agroecologia.

Destacamos que a relação dos trabalhos realizados ou mesmo o estudo do trabalho do acampamento com o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade tem sido muito limitada, seja porque os trabalhos realizados pelos educandos não permitem vínculos com os conteúdos escolares, no caso da limpeza e embelezamento, seja porque o trabalho da horta e o estudo do trabalho do acampamento tem apresentado relação apenas com duas disciplinas e de forma pontual, o vínculo entre o trabalho realizado e o conteúdo escolar é

bastante frágil, indireto e nem sempre é efetuado.

Desta forma, indicamos que o trabalho está na base da auto-organização dos educandos, mas não na base dos conteúdos de ensino, como indica a proposta do Movimento para a escola. A relação trabalho-educação na Escola Itinerante não tem trazido grandes contribuições quanto à aquisição de conteúdos pelos educandos, o que não quer dizer, sob hipótese alguma, que esta escola esteja relegando o ensino-aprendizagem dos educandos. Significa, apenas, que este ensino-aprendizagem não tem se vinculado em sua quase totalidade com o trabalho, seja o trabalho desenvolvido pelos educandos, seja o estudo do trabalho.

Por fim, cabe salientar que “A função que a escola desempenhará em relação ao conhecimento e o trabalho na sociedade socialista são questões que somente a história poderá responder” (DALMAGRO, 2010a, p. 89), porém, é consenso que atualmente, por mais que se atribuam outras funções para a escola, a função de transmissão/apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade precisa ser garantida, se expressando ou não por meio da relação trabalho-educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar se o trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante tem possibilitado potencializar o ensino/aprendizagem dos conteúdos científicos que se colocam como tarefa primordial da escola.

Para tanto, se fez necessário um primeiro capítulo no qual apresentamos nosso entendimento acerca do conceito de trabalho enquanto categoria fundante do ser social e da forma histórica que ele assume no capitalismo de trabalho desumanizador, mas que, contraditoriamente, carrega em si tanto a positividade do trabalho enquanto ontologia quanto a negatividade da desumanização do trabalho explorado sob o capitalismo. Trabalhamos com os conceitos de trabalho em geral, trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital.

Destacamos ainda que sob o capitalismo, os trabalhadores produzem a riqueza socialmente, mas ela não é distribuída socialmente, e sim, apropriada privadamente, desta forma, os trabalhadores sofrem com a expropriação do fruto de seu trabalho, ou seja, com a expropriação de toda a riqueza social que produzem e isto se manifesta em todas as esferas da vida. Desta forma, o processo de humanização do gênero humano e singularmente o processo de humanização dos indivíduos na sociedade capitalista, está subordinado ao processo de exploração, que limita o nível de humanização que cada indivíduo acessa.

Neste sentido, pontuamos que a luta pelo acesso à humanização produzida se vincula com a luta pelo acesso aos saberes historicamente construídos e acumulados pela humanidade, em outras palavras, a luta pela humanização se vincula com a luta para que a escola cumpra sua tarefa primordial.

É a partir destes entendimentos que buscamos compreender nosso objeto de pesquisa, pensar a relação trabalho-educação na Escola Itinerante tendo por base a função que a escola tem com a transmissão de conhecimento científico e com [...] “as possibilidades mais humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar”. (DUARTE, 2001, p. 4-5).

Tendo esta questão como orientadora, nos debruçamos sobre alguns autores que tem abordado a relação trabalho-educação e construído reflexões sobre como esta relação incide na escola e sobre a contribuição específica da educação, da escola, no processo de transformação da sociedade, onde o trabalho é entendido como algo central.

No diálogo com alguns textos de Saviani, Frigotto, Franco, Ciavatta, Ramos e Tumolo compreendemos que a categoria trabalho como princípio educativo tem se efetivado como uma categoria polissêmica, visto que “mesmo entre os estudiosos da matéria não há coincidência quanto à compreensão do princípio educativo do trabalho” (TUMOLO, 2011, p. 449).

Chegamos a esta conclusão ao percebermos que esta categoria tem sido entendida de diferentes formas pelos estudiosos da relação trabalho-educação vinculados ao pensamento educacional crítico brasileiro, com diferentes desdobramentos para sua efetivação na escola, ainda que todos os autores comunguem do mesmo referencial. Cabe apontar que apesar de entendermos que o trabalho como princípio educativo não se esgota na sua relação com o âmbito escolar, nos colocamos a entender as proposições apontadas para a escola a partir da relação trabalho-educação.

Neste primeiro capítulo, conseguimos apontar, além dos distanciamentos no que se refere ao entendimento da categoria trabalho como princípio educativo, algumas proximidades e pressupostos em que os autores parecem ter certa convergência, por exemplo, no fato de todos elencarem o trabalho enquanto ontologia do ser social como base sobre a qual se assenta o princípio educativo do trabalho.

No último item deste capítulo, trazemos algumas críticas realizadas às proposições do trabalho como princípio educativo, sobretudo a partir de Tumolo, Zanardini e Alves. A necessidade de trazer as indagações e os questionamentos feitos à perspectiva do trabalho como princípio educativo se dá pelo fato de que esta crítica parte de autores que também se vinculam ao pensamento educacional crítico brasileiro. O desafio assumido foi o de mostrar que esta questão do trabalho como princípio educativo “ainda não está resolvida”, apontamos, também, a necessidade de se refletir sobre essa crítica construída, o que não cabe a este trabalho e não se esgota no plano individual, mas se coloca na perspectiva de retomar a crítica no debate educacional mais amplo.

No segundo capítulo tratamos da proposta pedagógica construída e assumida pelas Escolas Itinerantes paranaenses, em que dissertamos sobre a luta pela escola no espaço do acampamento efetivada pelo MST por meio de seus sujeitos, em especial os acampados que sentiram a necessidade da escola no lugar onde vivem, pontuando aspectos organizativos, políticos e pedagógicos desta proposta escolar.

Ao nos debruçarmos sobre o Projeto Político Pedagógico das nove Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Escola-Base das Escolas Itinerantes do Paraná tratamos da organização curricular por meio dos ciclos de formação humana e da área do conhecimento como princípio metodológico, da concepção de avaliação e dos instrumentos avaliativos que se vinculam a esta proposta escolar.

Outra questão sobre a qual nos detemos se refere ao vínculo que a Escola Itinerante constrói com o contexto do acampamento do qual ela faz parte. Nesse sentido, trouxemos elementos sobre a forma organizativa do MST e sua dimensão formativa junto aos militantes e aos sujeitos que integram o Movimento. Apresentamos as relações que se passam nos espaços do Movimento pautadas na organicidade e como ela tem incidido sobre a organização das Itinerantes paranaenses. Sendo assim, destacamos os elementos da organização interna das turmas e ainda pontuamos acerca do planejamento e do acompanhamento pedagógico às escolas.

Outros aspectos que foram abordados no segundo capítulo se vinculam à organização da escola por meio dos Tempos Educativos, à auto-organização dos educandos, à participação da comunidade na escola, à busca por mudanças nas relações entre educador e educandos e ao processo de gestão escola.

Com a intenção de demarcar o cunho político que transparece nas Itinerantes paranaenses sublinhamos, ainda, a perspectiva do coletivo aliada às lutas da classe trabalhadora, visto que esta proposta de escola prima por espaços de participação coletivos e se vincula com a organização do Movimento e suas lutas: pela terra, pelas melhores condições de vida e pela transformação social, buscando construir novos valores tendo, por referência, as práticas coletivas. Ressaltamos, também, a orientação de classe assumida, pois há o entendimento de que a luta que se faz não é apenas pela terra ou pela escola, mas estas são expressões da luta de classes.

Finalizamos o segundo capítulo trazendo alguns elementos de como a Escola Itinerante tem se relacionado com o Estado Burguês, uma vez que ao construir esta proposta escolar, o MST, por meio do processo de luta de seus sujeitos, exige que o Estado sustente financeiramente esta escola. Apresentamos, ainda, aspectos sobre a convivência das duas lógicas antagônicas que passam a fazer parte da Itinerante diariamente, a lógica de transformação social do Movimento e a de conservação das relações sociais vigentes do Estado.

A partir do que expusemos no primeiro e segundo capítulo, nos encaminhamos para o terceiro e último, no qual analisamos a relação trabalho-educação e as discussões acerca do trabalho como princípio educativo no MST e na Escola Itinerante paranaense, tendo por base responder a questão que orientou nossa pesquisa: **o trabalho com o princípio educativo na Escola Itinerante tem possibilitado potencializar a função primordial da escola de transmissão-assimilação de conhecimento científico?**

Neste sentido, iniciamos o terceiro capítulo pontuando o entendimento do Movimento acerca do trabalho, em seu sentido ontológico, em que se assenta a defesa do trabalho como princípio educativo. Percebe-se nos documentos do Movimento a tônica dada à necessidade da escola de se vincular ou de desenvolver um trabalho produtivo, o que apontamos que não se refere ao trabalho produtivo de capital, mais produtivo de valor de uso, trabalho concreto, portanto.

Este entendimento acima nos permite indicar que, assim como os autores apontados no Capítulo 1, que defendem o trabalho como princípio educativo, para o MST também é, na dimensão ontológica do trabalho, que “se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 3). Outro ponto em comum é que ambos (os autores e o Movimento) entendem que sob o capitalismo o trabalho não tem apenas a dimensão da positividade, mas carrega em si a negatividade do trabalho enquanto desumanizador. Nesta mesma linha, ambos “elegem apenas a dimensão de positividade ao eleger o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo.” (TUMOLO, 2011, p. 470) como indica Tumolo.

Pode-se afirmar, ainda, que outra proximidade é que, tanto o MST como os autores que defendem o trabalho como princípio educativo, parecem apontar na mesma direção quando se utilizam das terminologias “trabalho com valor educativo” (SAVIANI, 2003), “princípio educativo negativo do trabalho”, “pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas, positivas ou negativas” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS em 2005), e “trabalho que educa e que deseduca” (MST, 1994).

Um dos diferenciais que identificamos em relação ao trato do trabalho como princípio educativo na proposta educativa do MST e nos autores que defendem o trabalho como princípio educativo, entendidos aqui como autores do pensamento educacional crítico brasileiro se situa no referencial primeiro que orienta esse debate. No âmbito do Movimento, este se fundamenta quase que exclusivamente na

experiência soviética, a partir de Pistrak, Krupskaya e Shulgin. Já os autores do pensamento educacional crítico brasileiro que tomam o trabalho como princípio educativo, aqui tratados, apoiam-se, fundamentalmente, em Marx e Gramsci.

Apesar de o Movimento ter se aproximado dos autores do pensamento educacional crítico brasileiro nos últimos anos e se colocado no diálogo com eles, continua firmando o pé nos pedagogos socialistas. Tal fato fica evidenciado na própria experimentação dos Complexos de Estudo de Pistrak, para o qual a Escola Itinerante paranaense tem dedicado inúmeros esforços para compreender e implementar a proposta.

A partir do exposto nestas últimas linhas percebe-se que conseguimos analisar a proposta do MST e, portanto, das Escolas Itinerantes considerando as relações que se estabelecem entre a concepção do Movimento e do acúmulo teórico do pensamento educacional crítico brasileiro.

Uma questão que nos instigou é que, apesar de Saviani ter Gramsci como referencial primeiro, os exemplos de que como o trabalho se vincularia com a escola são extraídos por esse autor a partir de Pistrak. Isso poderia nos indicar que o entendimento de trabalho como princípio educativo do Movimento se vincula mais com o entendimento de Saviani, o que não nos parece ser real.

Seguimos o terceiro capítulo na perspectiva de compreender o percurso da questão escolar no MST. Para tanto, tomamos os cinco períodos que Dalmagro (2010) elenca que refletem este percurso. Apresentamos cada um deles e pontuamos como a relação trabalho-educação vai sendo colocada em cada momento.

Assim, compreendemos que, para o Movimento, a organização da escola deve se atrelar à produção do assentamento, o que nos parece expressar a relação trabalho-educação no MST, uma vez que esta questão aparece em vários documentos. Esta é uma questão que entendemos ser fundamental, pois a constituição/consolidação da proposta de escola do MST se dá no período em que existe a necessidade de organização da produção e da vida no assentamento, a partir da proposta de cooperação.

Pontuamos, ainda, as influências da Pedagogia Socialista na Escola Itinerante, o que não se expressa somente no que se refere à relação trabalho-educação, mas atravessa toda a organização escolar, se concretizando na auto-organização dos estudantes, na organização dos Tempos Educativos, na

constituição dos Coletivos de Educadores e Educandos e na relação da escola com a comunidade e com a luta do Movimento. Além deste referencial, percebe-se a influência da Educação do Campo nas Itinerantes e a Pedagogia do Movimento com mais destaque.

Chegamos, por fim, na exposição da análise feita acerca dos documentos por nós coletados. Providos dos elementos apresentados acima e ainda com o intuito de responder nossa questão de pesquisa, nos colocamos a analisar os Boletins e Cadernos de Educação do Movimento e, ainda, os cinco Cadernos das Escolas itinerantes e os oito relatórios semestrais e anuais da Escola Itinerante desde o período de sua constituição. Dialogamos com os TCCs de Leite e Meireles e as teses de Dalmagro, Machado e Garcia que também se dedicaram a entender esta temática.

O exposto nos permitiu indicar que o trabalho tomado como princípio educativo nas Escolas Itinerantes paranaenses tem se materializado em duas dimensões complementares. Uma primeira dimensão parece estar voltada mais para a relação trabalho-educação considerando o desenvolvimento do trabalho gerador de valor de uso na escola. Já a segunda dimensão que identificamos está mais voltada para a relação da escola com o trabalho de maneira mais ampla, na relação com o acampamento e com o Movimento, tendo em vista um projeto socialista de sociedade.

Nesta primeira dimensão, mais focada na Escola, pudemos identificar que a relação trabalho-educação tem sido realizada durante o Tempo Educativo chamado Tempo Trabalho, quando os educandos realizam trabalhos no interior da escola e quando se toma o trabalho do contexto do acampamento como referência para estudos.

Na realização do Tempo Trabalho na Escola Itinerante, os educandos desenvolvem prioritariamente o trabalho de limpeza das salas, o embelezamento dos espaços e trabalhos na manutenção da horta escolar. Identificamos, ainda, que apenas o trabalho desenvolvido na horta e o estudo do trabalho presente no acampamento tem conseguido ser vinculado aos conteúdos escolares, mas de maneira pontual e restrita a alguns conteúdos das disciplinas de matemática e ciências, se restringindo aos conteúdos diretamente vinculados ao contexto local.

O trabalho de limpeza das salas e de embelezamento dos espaços da escola, tem se colocado como uma tarefa rotineira e não tem apresentado vínculo com os

conteúdos escolares, se colocando, em nosso entendimento, como potencializador da auto-organização dos educandos e da perspectiva de formação de valores como responsabilidade e companheirismo, pautados na coletividade.

A segunda dimensão que se entrelaça com a primeira, se expressa por meio do vínculo do trabalho na escola com a luta do Movimento, com a perspectiva de transformação social, que se estabelece a partir dos vínculos criados na relação trabalho-educação com a organização do acampamento e com o Movimento tendo em vista um projeto socialista de sociedade, como pela ênfase na formação de valores contrários a meritocracia liberal e na relação com a agroecologia.

A exposição das duas dimensões por nós apresentadas nos permite apontar que a relação trabalho-educação na Escola Itinerante paranaense tem buscado a efetivação de “uma escola que ajuda a construir o assentamento” e “uma escola que ajuda a construir o socialismo” (MST, 1994, p. 8).

Isso, em nosso entendimento, se vincula com a compreensão do trabalho com um cunho, por vezes, moralizante, quando se afirma que a escola deve ajudar a construir “o amor pelo trabalho, especialmente do meio rural”.

Quanto ao que se refere à sua efetivação na Escola Itinerante percebe-se que o trabalho que se realiza também é trabalho concreto gerador de valores de uso, porém, com muita ênfase na imediaticidade, com o intuito de resolver os problemas imediatos colocados pelas condições da Itinerante e do acampamento. É um trabalho real, socialmente útil, com predominância do autosserviço, percebe-se, também, que os trabalhos realizados na escola, em geral, são realizados pelos educandos em suas casas.

Destacamos que a relação dos trabalhos realizados ou mesmo o estudo do trabalho do acampamento com o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade tem sido muito limitada. Esse apontamento é possível porque visualizamos que os trabalhos realizados pelos educandos não permitem vínculos com os conteúdos escolares no caso da limpeza e embelezamento, e porque o trabalho da horta e o estudo do trabalho do acampamento tem apresentado relação apenas com duas disciplinas e de forma pontual. Outro elemento que ressalta o limite de tomar o trabalho concreto no interior da Escola Itinerante se atrela ao tempo destinado para a efetivação destes trabalhos. Pois este tempo destinado para realização do trabalho apresenta bastante ênfase na imediaticidade e no autosserviço.

Desta forma, indicamos que o trabalho está na base da auto-organização dos educandos, mas não na base do ensino dos conteúdos, como indica a proposta do Movimento para a escola. A relação trabalho-educação na Escola Itinerante não tem trazido grandes contribuições quanto à aquisição de conteúdos pelos educandos, o que não quer dizer, sob hipótese alguma, que esta escola esteja relegando o ensino-aprendizagem dos educandos, apenas que este ensino-aprendizagem não tem se vinculado em sua quase totalidade com o trabalho, seja o trabalho desenvolvido pelos educandos, seja o estudo do trabalho.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento do Tempo Trabalho como Tempo Educativo específico da Escola Itinerante paranaense, não tem dado conta da amplitude da relação trabalho-educação no contexto escolar como aponta a proposta. Pelo contrário, por vezes, o Tempo Trabalho que é destinado à execução de tarefas rotineiras, não tem sido potencializado, percebe-se que os vínculos entre o trabalho realizado e os conteúdos escolares são indiretos, frágeis e, por vezes, sequer acontecem.

Por fim, identificamos que, quanto à relação trabalho-educação nas Itinerantes paranaenses, a intencionalidade se coloca muito mais na formação de valores do que no ensino-aprendizagem dos conteúdos, pois é a intencionalidade de potencializar a formação de valores via escola que está presente nos trabalhos da horta, de embelezamento dos espaços da escola e limpeza das dependências escolares, pautadas no trabalho coletivo, questão central para o Movimento e para a Escola Itinerante paranaense.

A ênfase na formação de valores via o trabalho na escola pode ser explicado pelo fato do trabalho ser visto, na proposta do Movimento (de maneira geral), assim como em algumas práticas, como aponta Dalmagro (2010a) como “algo essencialmente bom”, que se coloca, portanto, na direção de formar bons valores e boas atitudes coerentes com o projeto do Movimento. É como se o trabalho fosse visto com bastante positividade o que acaba aflorando pela falta de referências ao seu aspecto negativo. Mesmo que já tenhamos apontado que não cabe a este trabalho refletir sobre os aspectos apontados por Tumolo, cabe o adendo de que isso possa estar vinculado ao fato de que se tenha eleito “[...] apenas a dimensão de positividade ao eleger o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo” (TUMOLO, 2011, p. 470).

Porém, apontamos que a formação de valores pautada no Movimento e por

decorrência na Escola Itinerante, se materializa sempre na contradição, afinal, como nos mostra Garcia

Ao levar em consideração as determinações dominantes do capitalismo sobre a classe trabalhadora, é visível a influência direta e/ou indireta da totalidade social na formação humana dos indivíduos, uma vez que o ser social sem-terra é, ao mesmo tempo, singular e universal, é a síntese e unidade da mediação dessas categorias. (GARCIA, 2009, p. 51).

Sendo assim, a busca pela construção de valores contrários à lógica posta na sociedade, se dá sempre na contradição, pois, antes de tudo, somos seres sociais e vivemos na sociedade capitalista, carregamos, desta forma, fortes traços em nossa formação decorrentes dos valores arraigados por meio da base material.

Cabe pontuar que a partir dos elementos apontados, é necessário refletir sobre a dimensão educativa que o trabalho tem assumido na Escola Itinerante, não no sentido de retirar o Tempo Trabalho da escola, mas de problematizar a sua efetivação e potencializá-lo ainda mais no que se refere a sua relação com os conteúdos escolares, com a apropriação dos conhecimentos pelos educandos.

O Tempo Trabalho ou a presença do trabalho nas Escolas Itinerantes paranaenses, apesar de apresentar alguns limitantes como pontuamos, tem se efetivado como um espaço que possibilita a construção de práticas escolares vinculadas a lógica de resistência e contestação das relações postas e neste sentido, tem mostrado avanços na construção de uma outra escola rumo a construção de uma outra sociedade, por isso, se coloca a necessidade de reflexão sobre a dimensão que ele tem assumido e que ele ainda pode assumir.

Mesmo não sendo nosso foco de estudo a análise da relação trabalho-educação por meio dos Complexos de Estudo, no decorrer da exposição da pesquisa fomos pontuando elementos desta experimentação que está sendo implementada nas Itinerantes paranaenses. Neste sentido, observamos que, no que se refere à relação trabalho-educação, dentre outros elementos, esta proposta apregoa duas dimensões para este vínculo: por meio dos conteúdos instrucionais (conteúdos das disciplinas) e dos conteúdos formativos (valores e atitudes). O que reitera a necessidade já pontuada pelos documentos de colocar intencionalidade nas duas dimensões presentes (conteúdos das disciplinas e formação de valores e atitudes).

Por fim, não com vistas ao pessimismo, mas como um alerta constante, trazemos a avaliação de Pistrak ao complexo soviético, sendo: “a falta de conteúdo instrucional, a dificuldade do magistério em aplicar e a restrição do conteúdo ao entorno da escola” (MST, 2010). Juntamente a estas críticas, o Movimento vem construindo também a análise da construção e implementação desta experiência nas Itinerantes paranaenses e vem sistematizando a “crítica adicional” (MST, 2010b, p. 1) que não cabe ser apontada neste trabalho, mas que se materializa como construção coletiva.

Cabe pontuar, ainda, que o coletivo empenhado na elaboração da proposta, certamente tem por pressuposto a necessidade de superar estas dificuldades apontadas rumo à continuidade da construção de uma escola vinculada aos interesses da classe trabalhadora, que passa necessariamente, dentre outros elementos, pelo cuidado com a garantia da tarefa primordial da escola considerando “as possibilidades mais humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar”, (DUARTE, 2001, p. 4-5), o que, em nosso entendimento, passa não só pela garantia de conteúdo na escola, mas se afirma como necessidade de alterar também a forma escolar, desde que a forma escolar não afete o compromisso da escola com o conteúdo e a maneira de trabalhar os conteúdos não comprometa a alteração de uma outra forma escolar.

REFERÊNCIAS

- ACAP - ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ. **Relatório Final da Escola Itinerante 2011**. Curitiba, 2011.
- ACAP - ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ. **Relatório Final da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2012.
- ACAP - ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ. **Relatório das Escolas Itinerantes**: primeiro semestre de 2004. Curitiba, 2004a.
- ACAP - ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ. **Relatório das Escolas Itinerantes**: segundo semestre de 2004. Curitiba, 2004b.
- ACAP - ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ. **Relatório Final da Escola Itinerante 2005**. Curitiba, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Suzy de Castro. Infância e o acampamento: como se constituem?. In: VENDRAMINI, Célia Regina. (Org.). **Educação em Movimento na luta pela terra**. Série Pesquisas 2. Florianópolis: NUP/CED, 2002. 201–225.
- BAHNIUK, Caroline. Educação e política: um estudo sobre o fechamento das Escolas Itinerantes em acampamentos no Rio Grande do Sul. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis, 2011. **Anais Eletrônicos do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Disponível em: < http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06a_t001.pdf >. Acesso em: 15 jan 2012.
- BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. Dissertação de Mestrado. 168 p. Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2008.
- BORGES, Liliam Faria Porto. Capitalismo, questão social e o MST. In: **Educação e**

luta de classes – uma análise da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. [2010]. Mimeografado.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação**: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 02/06/2012.

BRYAN, Newton Antonio P. **Educação, trabalho e tecnologia**. 2011. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2011.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel. (orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145–188.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p.67-86.

CALDART, Roseli. **Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2000.

CAMINI, Isabela. **Eles queimaram a nossa Escola...!**. Abril de 2006. Mimeografado.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST**: um contraponto a escola capitalista? Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CAMINI, Isabela. **MST comemora 15 anos de existência da Escola Itinerante**. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/MST-comemora-15-anos-de-existencia-da-Escola-Itinerante>>. Acesso em 06 jan. 2012.

CAMINI, Isabela; GEHRKE, Marcos. Escola Itinerante: memórias e desafios... In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; SEED - Secretaria de

Estado da Educação. **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências.** Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano VIII, n. 1, Abril de 2008.p. 66-86.

CENTEV; UFV. **Educação no campo também deve ser prioridade.** 2006. Portal do Agronegócio. Disponível em: <<http://www.portaldoagronegocio.com.br/conteudo.php?id=16258>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CIAVATTA, F. M. A. **O trabalho como princípio educativo** - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CIAVATTA, F. M. A. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2ª ed. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK. **Boletim Escolar Frutos da Luta.** Ano I, n. 2. Dez. 2012.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK. **Projeto político pedagógico,** Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal. Rio Bonito do Iguçu, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2009.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2010a.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Escola Itinerante: do árduo ao belo. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor de Educação - PR; SEED- Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **A escola da luta pela terra: a escola itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI.** Ano III. n 5. Curitiba, 2010b. Cadernos da Escola Itinerante – MST, p. 111-124. Mimeografado.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Revista Acta Scientiarum.** v. 32. n. 2. Maringá, 2010.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cadernos CEDES v. 19 n. 44. Campinas, 1998.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 13 de março de 2012.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIAS, Alcione Nunes. A trajetória de resistência da Escola itinerante Ernesto Che Guevara. 2008. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED- Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra:** Trajetória e Significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST Ano I. n 2. Outubro de 2008b.

FERRETTI, Celso João. MADEIRA, F.R. **Educação/trabalho:** reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, 1992.

FRANCO, M.L.P.B. **Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.

FREITAS. Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (org.). **A Escola-Comuna.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS. Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos

de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (orgs). **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 109-132.

FRIGOTTO, Gaudêncio, et. al. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. In: Revista brasileira de educação. Vol. 14. n. 40 - jan-abr, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. jan./abr. 2009.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, PR: UFPR, 2009.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GREIN, Maria Izabel; GEHRKE, Marcos. Escola Itinerante no desafio da luta pela reforma agrária. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED- Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra: Trajetória e Significados**. Cadernos da Escola Itinerante – MST Ano I. n 2. Outubro de 2008b.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et all.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HELLER, A. **Sociologia de La vida cotidiana**. Barcelona, Península, 1977.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Marco Social Educação do Campo**. Vol. 12 nº 01/2010.

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n. 13 – Ed.

Especial. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

JARDIM, João. Documentário: **Pro dia nascer feliz**. Direção de João Jardim. Tambelini filmes. 88'20". 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A questão do ensino médio no Brasil**: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, A. et al. *Trabalho e educação*, 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LEITE, Valter de Jesus. **O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes paranaenses**. Trabalho de Conclusão de Curso. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Disponível em: www.propp.ufms.br, acesso em: 13 de novembro de 2012.

LUCIANO, Charles. **A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento**: a institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriabilidade do acampamento. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social**: o trabalho. Tradução Prof. Ivo Tonet. Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per una Ontologia dell'Essere Sociale. Anotlogia del'essere sociale Roma Riuniti, 1981.

MACHADO, Ilma Ferreira. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. Tese de doutorado. Campinas: SP, 2003.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighieiro. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MANACORDA, Mario Alighieiro. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre:

Artes Médicas Sul, 1990.

MARIANO, Alessandro dos Santos, *et all.* Escola Itinerante no Paraná: aprendendo e ensinando na luta dos sem terra. 2010, In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED- Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Pedagogia que se constrói na itinerância**: orientações aos educadores. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano II. n 4. Curitiba. Novembro de 2009a. Mimeografado.

MARIANO, Alessandro dos Santos. **Escola Itinerante do MST**: uma ferramenta de luta e emancipação dos trabalhadores Sem Terra. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2008.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas v. 2**, São Paulo: Alfa Omega, s/d a, p. 203 –234.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. vol. 1 - 29. ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEIRELES, Marciano. **O trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi**. Trabalho de Conclusão de Curso. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Por uma educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, n 5. 2 ed. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do Campo, 2005.

MORAES, Marli Zimmermann dce; WITCEL, Elizabete. Escola Itinerante: pontos e contrapontos de uma escola em movimento. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor de Educação - PR; SEED- Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **A escola da luta pela terra**:

a escola itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI. Ano III. n 5. Curitiba. Março de 2010. Cadernos da Escola Itinerante – MST, p. 15-36. Mimeografado.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED-Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Escola Itinerante do MST**: história, projetos e experiências. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII. n 1. Curitiba. Abril de 2008a.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED-Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra**: Trajetória e Significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST Ano I. n 2. Outubro de 2008b.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED-Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Pesquisas sobre a Escola Itinerante**: refletindo o movimento da escola. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano II. n 3. Abril de 2009c.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED-Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Pedagogia que se constrói na itinerância**: orientações aos educadores. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano II. n 4. Curitiba. Novembro de 2009a. Mimeografado.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED-Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **A escola da luta pela terra**: a escola itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano III. n 5. Curitiba. Março de 2010. Mimeografado.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Apresentação, 2009b. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED-Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **Pesquisas sobre a Escola Itinerante**: refletindo o movimento da escola. Cadernos

da Escola Itinerante – MST. Ano II. n 3. Abril de 2009c.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Balço e perspectivas dos 10 anos da Escola Itinerante dos acampamentos do MST**. Curitiba, 2006. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de Educação; SEED- Secretaria de Estado da Educação - PR, Coordenação da Educação do Campo. **A escola da luta pela terra: a escola itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI**. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano III. n 5. Curitiba. Março de 2010. Mimeografado. p. 140 - 143.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Memória cronológica dos textos que integram o Dossiê**, 2005. In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

MST – Setor de Educação - PR; **Memória da construção dos complexos de estudo** Experimentação Pedagógica - Escolas Itinerantes MST PR, Curitiba, [2010b]. Mimeografado.

MST – Setor de Educação; FUNDEP – Departamento de Educação Rural. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação n 1, 1992b. In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005. p. 51 – 81.

MST - Setor de Produção, Cooperação, Meio Ambiente e Formação. **Programa de Formação para a Cooperação e Organização dos Assentamentos**. 1^o ed. Cartilha de Apoio 2. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2008.

MST – Setor Nacional de Educação. Como deve ser uma escola de assentamento. Boletim da Educação n. 1, 1992a. In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005. p. 39 - 49.

MST – Setor Nacional de Formação. A organicidade e o planejamento. In: **Método de Trabalho e Organização Popular**. São Paulo, 2005.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. 2001. In: ITERRA - Instituto Técnico de

Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005. p. 235-263.

MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação n. 9. 1999. In: ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola** – Documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, agosto de 2005.

MST. Escola, trabalho e cooperação. Boletim da Educação n. 4., 1994. . In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

MST. **MST: lutas e conquistas**. 2. Ed. São Paulo, Janeiro de 2010a.

MST. O que queremos com as escolas de assentamento. Caderno de Formação n. 18, 1991. . In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

MST. **Organização**: entenda como estamos organizados. 2009a. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330> >. Acesso em 29 jan. 2012.

MST. Os desafios da luta pela reforma agrária popular e do MST no atual contexto. Cadernos de Debates n. 1. 2009c.

MST. Crianças de Escola Itinerante fazem pesquisa sobre sementes crioulas no Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 22 out. de 2012.

MST. **Carta do 5. Congresso Nacional do MST**. Brasília, 2007.

MST. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação n. 8., 1996. . In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

MST; SEED. **Escola Itinerante 6 anos de aprovação no Paraná**. Folder. 2009b.

NAGEL, Lizia Helena. **A educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade**. 2012. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel>. Acesso em: 15 de dezembro de 2012.

NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. *Revista de Educação*, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PAULO NETTO, João. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1ª ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZETTA, Adelar João. Vícios e desvios político-organizativos: origens, implicações e mecanismos para combatê-los, 2000. In: MST – Setor de Formação. **Método de trabalho de base e organização popular**. 1 ed. Secretaria Nacional do MST, 2009a.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e o projeto político-pedagógico do MST**: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Básica e Educação Profissional**: Projetos em Disputa. Reunião anual da Anped, Poços de Caldas, 2003.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho 1**: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981.

SAES, Décio. **Estado e Democracia**: ensaios teóricos. Coleção Trajetória I. 2ªed. – Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. Coleção educação contemporânea. São Paulo: Cortez. Editora Autores Associados, 1989a.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnicidade**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1): p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: agosto 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro, RJ : Fiocruz; Rio de Janeiro, RJ : Politécnico da Saude. Joaquim Venâncio, 1989b.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos.

Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista Histedbr online**. Campinas, n. especial, abril, 2011.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jésun F. da. Escola Itinerante Paulo Freire: experiência de educação. In: MST; SEED. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra: Trajetória e Significados**. Ano I. n 2. Outubro de 2008. Cadernos da Escola Itinerante – MST.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 3. Reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Texto de sugestão da Universidade Federal da Bahia – UFBA/PROCAMPO PROCAMPO** (Programa de Apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo) para as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas interdisciplinares e similares. 2010. [Mimeografado].

TUMOLO, Paulo Sergio. A produção em “trabalho e educação”. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. *Revista Trabalho e Educação* – vol. 14, n. 1 jan/jun, 2005b.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo**: ensaio de análise crítica. *Revista Trabalho Necessário*. Ano 1, n. 1, 2003.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**: uma articulação possível? In: *Educ. Soc.* , Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan/abr. 2005a.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora**: continuando o debate. In: *Revista brasileira de educação*. Vol. 16. N. 47 - maio-ago, 2011.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho**: categoria chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: *Perspectiva*. Florianópolis, vol. 14, n. 26, p. 39-70, jul/dez, 1996.

VENDRAMINI, Célia Regina. Movimento educativo emancipatório: uma análise das pesquisas sobre o MST no campo educacional. Relatório final de pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2008. In: TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Texto de sugestão da Universidade Federal da Bahia – UFBA/PROCAMPO** (Programa de Apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo) para as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas interdisciplinares e similares. 2010. [Mimeografado].

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade de origem da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

VERDÉRIO, Alex. **O trabalho como princípio educativo**: práticas correntes em um espaço de educação não formal do MST. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2008.

VERDÉRIO, Alex; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Educação do Campo: materialidade da luta e signos discursivos. In: **Revista Diálogo Educacional**: História das disciplinas escolares e cultura escolar. Vol. 11 n. 34 set./dez. p. 997-1014. PUCPR: Curitiba, 2011.

ZANARDINI, João Batista. **O trabalho como princípio educativo e a educação emancipatória**: reflexões sobre sua inviabilidade na sociedade capitalista. In: Anais do 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, 2005.