



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

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSAIOS DA ESCOLA DO TRABALHO:
A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ**

VALTER DE JESUS LEITE

CASCADEL - PR
2017



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

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSAIOS DA ESCOLA DO TRABALHO:
A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ**

VALTER DE JESUS LEITE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliam Faria Porto Borges

CASCADEL - PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L556e

Leite, Valter de Jesus

Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná. / Valter de Jesus Leite.— Cascavel, 2017.

305 f.

Orientadora: Profª. Drª. Liliam Faria Porto Borges

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação e Estado. I. Borges, Liliam Faria Porto. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370.193

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

VALTER DE JESUS LEITE

Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Liliam Faria Porto Borges

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Caroline Bahniuk

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cascavel, 6 de março de 2017

Reafirmo esta dedicatória à minha guerreira, mãe Zilda Maria Leite, e ao meu guerreiro, pai José Antônio Leite Neto, os quais, com a simplicidade aguerrida, lutaram para proporcionar educação a seus filhos mesmo perante a ausência de condições materiais. A meu irmão Wagner Leite, responsável pela minha apropriação das primeiras letras e a meu irmão Victor de Jesus Leite, ambos incondicionalmente fortaleceram-me nos mais árduos dias da vida.

Igualmente dedico à *Juliana Poroloniczak* que, ao longo dos últimos três anos, têm sido companheira e camarada com a qual tenho aprendido a amar e a ser amado, e tornar-me mais humano.

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pela acolhida e pela oportunidade de alimentar sonhos que abriram os meus horizontes na luta pela humanização nestes últimos quatorzes anos.

Ao Setor de Educação do MST – PR, espaço que tem se constituído como catalizador de aprendizados que possibilitou forjar-me enquanto educador e pedagogo da classe trabalhadora. Em especial: Alessandro Santos Mariano, Sandra G. Scheeren, Cassiano Kappes, Luciane Olegário, Alex Verderio, Jeizi L. Back, Alcione N. Farias, João C. Campos, Edenilson P. Mendes, Janaine Zdebski, Luciane Olegário e Vera Marcondes.

À Maria Izabel Grein pela camaradagem e mediação de grandes aprendizados na luta pela educação e pela terra.

Aos camaradas da segunda Turma do Curso Trabalho, Educação e Movimentos Sociais - TEMS II Tekoha Guarani e da turma de Pedagogia da Terra Nadja Krupskaja, pela vivência, camaradagem, problematizações e contradições vivenciadas no decorrer dos cursos.

A todas e a todos os camaradas dos coletivos pedagógicos das Escolas Itinerantes, os quais tem energizado a trajetória de luta contra o capital desde uma educação com aspirações emancipatórias nos acampamentos da Reforma Agrária do Paraná. Em especial, Jones Fernando, Miriane Leite, Welington Taques, Natieli Celestino, Denice de Campos, Jaqueline Baim, Erika Nascimento, Rosenir S. Pedro, Francielem Camargo, Roni Biff, Verônica, Lucimar R. Calaça, Margarete Paza, Antônio Escobar e Ciliana.

À camarada e orientadora, professora Liliam Faria Porto Borges, que sabiamente e humildemente forneceu motivação, fortalecimento e o direcionamento para o percurso da pesquisa.

À camarada Celi Nelza Zulke Taffarel e Paulino José Orso pelas valorosas e enriquecedoras contribuições na banca de qualificação.

À camarada Ivete Janice de Oliveira Brotto pelo conhecimento mediado na graduação e no mestrado, motivação e pela sua disposição em integrar a banca.

Aos primos/as Cicero, Izabel, Elias, Marli, Alexandre e Willian. Tios/as Cicero, Antônio, Tereza, os quais sempre estiveram presentes oportunizando fecundos aprendizados e motivando o estado em luta.

À Tia Cleuza, *in memoriam*, pelo fortalecimento e incentivo aos estudos.

Ao camarada Adanglely Souza da Rosa, *in memoriam*, pelo exemplo de persistência e os momentos de estudo e militância compartilhados.

Aos camaradas que, ao longo desta caminhada, em diferentes momentos apoiaram e fortaleceram minha condição de sonhar mesmo nos duros dias: Tatiane Pereira, Geni Teixeira, Geani Paula, Carla Loop, Elis Martini, Gilberto Martini, Celso Renato, Abilis, Mauri, Fabio, Miriane e Marilda.

Aos camaradas, Marlene Sapelli, Caroline Bahniuk, Marcos Gehrke e Roseli Caldart pela influência direta na minha formação ao longo dos anos.

Aos camaradas que desde os processos de elaboração do experimento dos complexos de estudo contribuíram no meu processo de formação: Fernando José Martins, Sandra Luciana Dalmagro, Solange Von Onçay, Ana Cristina Hammel, Natacha Eugenia e Luiz Carlos de Freitas.

Aos orientadores que antecederam o mestrado Clésio Antônio Acelino e Gaudêncio Frigotto pelas contribuições na jornada de estudo e trabalho.

Aos camaradas Francis Mary Guimarães Nogueira e Paulo Porto, pela camaradagem e pela motivação para o estudo e a luta.

Às camaradas Janete Ritter, Queli Coco e a Ivone Oliveira pelas parcerias neste caminhar.

À Sandra Koerich e Isaura Monica Souza Zanardini, pela atenção e carinho com os encaminhamentos e informações durante o mestrado.

À Rachel Cotrim, pelo apoio e ajuda nos momentos necessários de uso dos equipamentos do GPPS.

Aos meus sobrinhos Murilo e Stephanie pelo carinho e que batalhem por seus objetivos e pela sua humanização.

A minha mãe, meu pai e meus irmãos pelo permanente apoio e por não me deixarem esmorecer nos momentos difíceis da vida.

À minha amada *Juliana Poroloniczak* pelo apoio, fortalecimento, carinho, amor, cuidado, cobranças, incentivo ao estudo, prosas e compreensão nos momentos em que eu me isolava para escrever e pela atenção quando falava demais sobre a pesquisa.

Ao Lucas Poroloniczak de Mendonça, pela compreensão nos momentos de estudo.

"Meu sonho pode ultrapassar o curso natural dos acontecimentos, ou desviar-se para uma direção onde o curso natural dos acontecimentos jamais poderá conduzir. No primeiro caso, o sonho não produz nenhum mal; pode até sustentar e reforçar a energia do trabalhador... Em tais sonhos, nada pode corromper ou paralisar a força de trabalho. Ao contrário. Se; o homem fosse, completamente desprovido da faculdade de sonhar assim, se não pudesse de vez em quando adiantar o presente e contemplar em imaginação o quadro lógico e inteiramente acabado da obra que apenas se esboça em suas mãos, eu não poderia decididamente compreender o que levaria o homem a empreender e realizar vastos e fatigantes trabalhos na arte, na ciência e na vida prática... O desacordo entre o sonho e a realidade nada tem de nocivo se, cada vez que sonha, o homem acredita seriamente em seu sonho, se observa atentamente a vida, compara suas observações com seus castelos no ar e, de uma forma geral, trabalha conscientemente para a realização de seu sonho. Quando existe contato entre o sonho e a vida, tudo vai bem".

Pissarev citado por Vladimir I. Lenin em O que Fazer? - 1902

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

Tendo a luta política como orientadora, este trabalho pretendeu problematizar e refletir acerca das formas pelas quais a escola seja um espaço de humanização na medida em que recoloca o trabalho como produtor do ser humano e este como detentor da riqueza humana – a ciência, a arte, a filosofia e toda a sua decorrência. Objetivou compreender como a Escola Itinerante do Paraná, atrelada à luta pela terra, materializa a relação entre trabalho, educação e educação escolar com vistas à formação humana integral dos estudantes. Para perseguir este objetivo a pesquisa foi alicerçada numa análise documental, revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de diário de campo. A apresentação da pesquisa, inicialmente aborda, de forma sumária, as questões centrais da relação do campo brasileiro no modo de produção que determina nossas relações sociais de produção e das formas de organização da vida, o capitalismo. Nesse contexto, aborda-se um breve resgate da história do MST e do caminho que leva este movimento a compreender a necessidade de colocar a educação e a educação escolar na esteira de sua luta até a especificidade da constituição da Escola Itinerante no Paraná. Evidenciamos os desafios de conjugar a luta pelo acesso à educação escolar com a luta contra a tutela política pedagógica do Estado ao fazer escola no acampamento. Caracterizamos o percurso histórico das doze escolas itinerantes em funcionamento no estado, nas quais perseguem a construção de uma nova relação entre conteúdo e forma escolar fundada na Pedagogia Socialista e no acúmulo da Pedagogia do Movimento. No segundo capítulo, realizamos um levantamento do universo conceitual e categorial acerca da relação trabalho e educação nos propositores do método materialista histórico dialético, Marx e Engels. A construção histórica das pedagogias socialistas e marxistas são o objeto do terceiro capítulo como um panorama das possibilidades construídas na história da educação e do pensamento educacional de se perseguir um estabelecimento efetivo entre o trabalho – como ação humana e humanizadora – e a educação e o ensino. A pedagogia socialista, a escola única do trabalho, a escola unitária, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do Movimento são identificadas naquilo que é central para este trabalho. A partir de um levantamento *in loco* e acompanhamento como sujeito do setor de educação do MST, apresentamos uma análise da construção das escolhas teóricas, políticas e metodológicas na história da Escola Itinerante e, particularmente, das EI do Paraná. Da construção de uma proposta de escola ancorada nos temas geradores da tradição freireana, incorporada no desafio de elaborar um projeto com base nos Complexos de Estudo de Pistrak, apresentamos os elementos conceituais e analíticos, assim como as experiências que se realizam hoje no estado. Identificamos a conexão da Escola Itinerante com a Pedagogia Socialista ao atualizar o sentido da Escola do Trabalho, e ao perseguir a relação entre trabalho e escola, tendo o trabalho como categoria chave que possibilita a apreensão unitária

da lógica que sustenta a contradição entre o capital e o trabalho (atualidade). Em decorrência desse sentido, aciona o trabalho como meio de educação na inserção em processos coletivos de autosserviço, trabalho socialmente necessário, de luta, de expressão cultural e de estudo articuladas à categoria da auto-organização dos estudantes de modo que desenvolva, nas novas gerações, traços de uma personalidade socialista e multilateralmente desenvolvida. Ainda por meio da organização coletiva da comunidade escolar reivindicam pelas condições para construir e qualificar a luta pelo desenvolvimento das riquezas humanas, de modo articulado as estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular. Consideramos que os Ensaios da Escola do Trabalho em curso nas EI do Paraná, mesmo em meio às suas limitações e às tensões oriundas, principalmente da relação com Estado e da ausência de condições estruturais para acolher uma organização curricular desta complexidade, amplia o sentido da escola da classe trabalhadora, em especial em meio as ocupações de terra. Na medida em que as categorias do trabalho educativo adquirem uma nova articulação nos Complexos de Estudo de modo mais ordenado, assegura e recoloca contundentemente, não sem limites, o trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história, em conexão com a agroecologia, as lutas sociais e a auto-organização. Configura-se como germes da educação socialista na atualidade, na formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade.

Palavras-chave: Trabalho e educação; Formação Humana; Pedagogia Socialista; Escola Itinerante; MST.

LEITE, Valter de Jesus. **Education in Rural Areas and Experiences of Itinerant School: the materialisation of the work as educational principle in the itinerant school of MST – Paraná.** 2017. Dissertation (Master in Education). Post-Graduation Programme in Education. Focus area: Society, state and Education; Research on: Education, Social Policies and State. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

This work has the political struggle as background and guidance inspiration, it aims to reflect the ways in which the school can be a place of humanisation, by putting the concept of work as key to build up a human being and acknowledging the human being as carrier of human richness – science, art, philosophy. The work pursues to understand how the “Itinerant School” of Parana (state of Brazil), rooted into the struggle for land reform, materialises the relation between work, education and school education foreseeing the holistic human formation of the students. To pursue this objective this research draws on the documentary analysis, bibliographical review and field visits, using field journal. The introduction initially presents, in summary, the central issues on the relations of production in the rural areas of Brazil. This is understood within the capitalist mode of production, which determines the social relations of production and modes of life’s organisation. Within this context, there is a brief historical review of the MST (Landless Movement) and the journey that leads this movement to understand the need to place education and school education in its political agenda. This will also influences the birth of the Itinerant School in the State of Paraná. It is evidenced the challenges to link the struggle for access to formal education with the struggle against the political tutelage of the State, when it was decided to have the School at the camping site. It is characterised the historical journey of the twelve active itinerant schools in the state of Parana, their objectives remained to pursue to build a new status regarding the link between content and format rooted in the Socialist Pedagogy and in the deep expertise of the Movement Pedagogy. The second chapter presents data on the conceptual and categorial universe on the relation of work and education, based on the fathers of the materialistic dialectical historical method, Marx and Engels. The historical construction of the Socialist and Marxist pedagogies is the subject of the third chapter, as an overview of the built possibilities in the history of education and of the educational thinking to pursue an effective link between work – as human and humanising action – and education. The socialist pedagogy, the unique school of work, the unitarian school, the historical-critical pedagogy and the MST’s pedagogy are identified in which is central to this work. From a survey “in loco” and accompaniment groups as a subject belonging to the Educational Branch of MST, it is presented an analysis of the construction of theoretical, political and methodological choices of the history of the Itinerant School, analysing the case of the Parana’s schools. It is presented the conceptual and analytical elements, as well as, the experiences founded currently in the state of Parana out of the construction of a school proposal anchored in the generative themes of the Freire’s tradition and incorporated into the challenge based on the Complexes of Pistrak’s Studies. It is identified the connexion of the Itinerant School with the Socialist pedagogy by updating the sense of School of Work, and by pursuing the relation between work

and school, having the labour as key category that enables the unitarian apprehension of the logic that supports the contradiction between the capital and the work (current times). As a result of this process, it engages the work as a mean of education by the insertion into collective processes of self-service, work socially necessary, of struggle, cultural and study expression that develops, for the new generations, traces of a socialist and multilateral developed personality. By organising collectively the school community claims the right conditions to build and qualify the struggle for human richness development, linked to the Landless Movement's strategies, in the process of building up the Popular Land Reform. It is considered the current experiences with the Itinerant School in Parana, even taking into account its limitations and tensions coming from the relationship with the State and absence of structural conditions to embed this kind of complex school programme, it amplifies the meaning of being a school belonging to the working class, especially in the middle of the land occupation. As the categories of educative work acquire a new articulation in the Complex of Studies in a more organised mode, it ensures and reallocates strongly, not without limitations, the work with the foundation of sciences, art, culture and technologies developed by human beings during the course of history, in connexion with agro-ecology, social struggles and self-organization. It configures as seeds of the socialist education in present times, in the formation of strugglers and builders of a new society.

Key Words: work and education; human formation; socialist pedagogy; itinerant school; MST

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de estabelecimentos agropecuários por grupos de área total	47
Quadro 2 - Pessoal ocupado, número de estabelecimentos agropecuários e número de ocupados por estabelecimento - Brasil - 1960 – 2050	50
Quadro 3 - Corporações e organizações que forma o Movimento Sou Agro	52
Quadro 4 - Atribuições dos núcleos setoriais - Versão 2013	209
Quadro 5 - Porções da realidade presentes em cada complexo no Plano de Estudos	215
Quadro 6 - Exposição dos complexos no Plano de Estudos Versão 2013	217
Quadro 7 - Núcleos setoriais por Escola Itinerante em 2016 - Horário de funcionamento e trabalhos desenvolvidos no 2º semestre 2016	241
Quadro 8 - Atividades de luta com participação dos estudantes em 2016	259

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Itinerante no estado do Paraná 1996 – 2016.....	69
Figura 2 - Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da Escola Itinerante	207
Figura 3 - Elementos que integram os Complexos de Estudo e suas relações	214

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	19
I.I. SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA	21
I. II. QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	28
1. CAMPO E A ESCOLA DA LUTA PELA TERRA NOS ACAMPAMENTOS.....	35
1.1. CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO	35
1.2. O MST E À EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS OCUPAÇÕES DE TERRA DO PARANÁ 56	
1.3. DA GÊNESE AO PERCURSO DE LUTA PELA ESCOLA ITINERANTE NO PARANÁ	63
1.4. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ.....	70
2. TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX	103
2.1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA MARXIANA.....	103
2.1.1 O princípio educativo do trabalho e a concepção de educação em Marx	103
2.1.2. A relação trabalho e ensino em Marx	110
3. TEORIA MARXISTA E PEDAGOGIA SOCIALISTA	118
3.1. PEDAGOGIA SOCIALISTA.....	118
3.2. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO NA UNIÃO SOVIÉTICA (1917-1929).....	121
3.3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI	145
3.4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA.....	156
3.5. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO	169
4. ESCOLA ITINERANTE MST PARANÁ E OS COMPLEXOS DE ESTUDO	194
4.1. DOS TEMAS GERADORES AOS COMPLEXOS DE ESTUDO NA ESCOLA ITINERANTE.....	194
4.2. O COMPLEXO DE ESTUDO NO PLANO DE ESTUDOS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST - PR.....	204
4.2.1. Matrizes Pedagógicas Como Chave Do Vínculo Do Trabalho Com Trabalho Educativo.....	218
4.3. A MATERIALIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO NA ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ	222

4.3.1. A relação trabalho e ensino	223
4.3.2. A Auto-organização dos estudantes pelo trabalho e a luta social.....	239
4.3.3. Trabalho Socialmente Necessário	263
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	277
REFERÊNCIAS	285
APÊNDICE 1 - Relação dos pareceres, resoluções e instruções que tratam da vida legal das Escolas Itinerantes MST-PR.....	296
ANEXOS	298
ANEXO 1 - Matéria Escola Itinerante Terra e Vida no Jornal Sem Terra de 1999.	298
ANEXO 2 – Carta aberta da SEED aos Sem Terrinha - 2012	299
ANEXO 3 – Manifesto dos Sem Terrinha 2014	300
ANEXO 4 – Convite da Associação dos Municípios do Paraná aos prefeitos	301
ANEXO 5 – Publicação no Diário Oficial do Paraná do aditivo de tempo convênio EI 302	302
ANEXO 6 – Objetivos Formativos E Êxitos Presente No Plano De Estudos Versão 2013	303
ANEXO 7 - Manifesto dos Educadores e Educadoras do III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes	306
ANEXO 8 – Carta aberta da SEED em resposta ao ‘movimento’ dos Sem Terrinha 2016.	309
ANEXO 9 – Manifesto dos Sem Terrinha 2016	310

LISTA DE SIGLAS

ABAG - Associação Brasileira do Agronegócio
ABCZ – Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
ABMR&A – Associação Brasileira de Marketing Rural e Agronegócios
ABRAPA – Associação Brasileira dos Produtores de Algodão
ACAP - Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores
AL – Alagoas
Aprosojas – Associação Brasileira dos Produtores de Soja
AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
Andes-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDEF – Associação Nacional de Defesa Vegetal
APPO - Assembleia dos Povos de Oaxaca
Bracelpa – Associação Brasileira de Celulose e Papel
BIRD - Banco Mundial
CEC - Colégio Estadual do Campo
CEC - Esquema da Comissão Estatal Científica
CECISS - Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEEC - Coordenação da Educação Escolar do Campo
CFH - Ciclos de Formação Humana
CONAIE - Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador
DCE - Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EdoC - Educação do Campo
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes
EPJV - Escola Politécnica Joaquim Venâncio
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Fio Cruz - Fundação Osvaldo Cruz
GPPS –Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Social
IES - Instituições de Ensino Superior
InpEV – Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LedoC - Licenciatura em Educação do Campo
MSP'sdoC - Movimentos Sociais Populares do Campo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE - Núcleos Regionais de Educação
NS - Núcleos Setoriais
OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras
PCR - Primeiro Comando Rural
PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
PRONERA - Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
PSS – Processo Seletivo Simplificado
QPM – Quadro próprio magistério
RS - Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SEED - Secretaria de Estado da Educação
Sindirações – Sindicato Nacional da Indústria de Alimentação Animal
SRO - Sociedade Rural do Oeste
SUED - Superintendência Educacional
TEMS - Trabalho, Educação e Movimentos Sociais
TPE - Todos Pela Educação
TSN - Trabalho Socialmente Necessário
UDR - União Democrática Ruralista
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México
Unb - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação
UNICA – União da Indústria de Cana-de-Açúcar
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

I. INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de uma trajetória de luta construída a partir da inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ambiente em que, desde o ano de 2004, encontro-me politicamente engajado e, por meio deste espaço, nos últimos treze anos de vivência e luta com essa grande família, tive a oportunidade, enquanto trabalhador, de acessar ao conhecimento sistematizado, e reconhecer-me pertencente à classe trabalhadora, de ampliar os horizontes para humanização e de participar da luta pela terra e, no interior dela, pelo direito à educação de qualidade social em primeiro momento nas áreas de Reforma Agrária do Paraná (acampamentos e assentamentos).

Os primeiros contatos com o estudo sistematizado acerca da luta de classes e da educação ocorreram dentro do próprio acampamento em que me encontrava acampado, no Acampamento 1º de Agosto no Município de Cascavel, onde residia no ano de 2004. Esses contatos ocorreram por meio do coletivo de educadores da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, onde, semanalmente, desenvolvíamos processos de estudo e formação local a partir de leitura de obras relacionadas à Educação do Campo, Educação do MST, Educação Popular, Pedagogia Socialista, Marxismo e Educação, metodologia de ensino, entre outros materiais que integravam nosso programa de formação autogestado e com a contribuição periódica de professores universitários.

Até o ano de 2009, esses processos informais locais, combinados com outros ambientes de formação continuada, foram o substrato para oferecer condições de minha atuação em sala de aula enquanto educador alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, foram essenciais para que eu buscasse as necessárias respostas e a materialidade aos objetivos de ensino no processo de escolarização e desenvolvimento humano dos Sem Terrinha.

Em 2006, fui indicado pelo MST para realizar processo de seleção no Curso de Pedagogia da Terra na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, fruto da parceria com o Programa Nacional de

Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA¹. Entretanto, mesmo com a realização do vestibular em 2006, seu início ocorreu em 2009, depois de uma série de reivindicações junto a UNIOESTE. O curso propiciou minha constituição inicial enquanto pedagogo e permitiu realizar as primeiras aproximações com os estudos acerca do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante, sistematizado no trabalho de conclusão de curso. Neste mesmo período, passei a contribuir na coordenação política pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no município de Ortigueira, até o ano de 2010.

Posteriormente, fui designado pelo Setor de Educação do MST para integrar a coordenação do convênio da Escola Itinerante, fator que passou a exigir acompanhamento político e pedagógico nas 10 Escolas Itinerantes existentes naquele período, o que possibilitou a contribuição na projeção dos processos de formação continuada. Esses diferentes espaços de atuação propiciaram ampliar a apropriação dos fundamentos que ancoram a Pedagogia do Movimento e o Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante, inclusive passei a participar dos processos de formulação do Projeto Político Pedagógico organizado por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

Nesses processos, os vínculos entre o conhecimento científico com o trabalho humano nos processos educativos apresentavam-se como desafiador e me estimulava a compreender o vínculo entre o trabalho e sua importância para a formação humana. Parece-me que o estudo deste vínculo amplia a possibilidade de avançar na compreensão das contradições sociais, na projeção de valores contra-hegemônicos e na luta pela formação humana integral.

Em 2013, ingressei no Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais – TEMS II na Escola Politécnica Joaquim Venâncio – EPSJV, da Fundação Osvaldo Cruz – Fio Cruz, no Rio de Janeiro, em parceria com o PRONERA e o MST. Espaço que permitiu ampliar o acesso à teoria marxiana e, essencialmente, a aproximação com o debate acerca da relação trabalho e educação, ocasião que viabilizou a continuidade da pesquisa iniciada na graduação,

¹ Nasce em 16 de abril de 1998 por meio da pressão e de pautas dos trabalhadores e trabalhadoras de diversos movimentos sociais do campo. Objetiva desenvolver projetos de educação do campo na perspectiva classista e voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, propiciou acesso e conclusão do ensino superior a 2.715 jovens e adultos entre 1998-2011 (II PNERA, 2015).

buscando compreender a materialização da relação trabalho e educação no experimento dos Complexos de Estudo no contexto da Escola Itinerante no Paraná.

Nestes processos de estudo e de militância por meio do MST, em 2014 passei a realizar o acompanhamento de processos de formação continuada de educadores e educadoras das Escolas Itinerantes em parceria com a UNIOESTE, desde projetos de extensão, como, por exemplo, a partir do curso de Especialização em Educação do Campo no Campus de Foz do Iguaçu (2014 - 2016). Oportunidades que ampliaram minha aproximação com o Grupo de Pesquisas em Políticas Sociais - GPPS e que, concomitantemente, gerou a motivação para participar do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação Nível de Mestrado, no qual ingressei em fevereiro de 2015. Com isso, é indispensável reconhecer aqui o papel crucial da luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo, em especial do MST, para propiciar o acesso ao conhecimento elaborado, compreendido como instrumento necessário para qualificar o enfrentamento ao capital. Acesso historicamente negado a nós como parte da riqueza humana.

I.I. SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA

Nessa trajetória foi possível compreender que, ao longo da história, a sociedade capitalista tem sido marcada e alicerçada pela divisão social do trabalho, no confronto direto entre capital e o trabalho, gerador de imensa incongruência e desigualdade social. Ou seja, de um lado, a propriedade privada e a concentração de renda nas mãos de uma minoria, e do outro, uma ampla população na miserabilidade, desassistida e sem condições dignas de viver. O campo brasileiro, neste processo, tem sofrido os impactos de desmedidas ações no modo de produção capitalista para atender o seu interesse de produção do capital, o qual devastou os recursos naturais e igualmente assolou os seres humanos para perpetuar a existência do latifúndio.

Como forma de resistência, os povos do campo², organizados em Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC³, têm confrontado o capital a

² Por povos do campo brasileiro apontamos, entre outros grupos sociais, os pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de

partir dos projetos de campo, de lógicas de agricultura, afirmando o campo como espaço de vida e de enfrentamento entre as classes sociais. Em meio as estratégias de luta, os MSP'sdoC empunham a Educação do Campo - EdoC integrada ao projeto político e social em gestação pela classe trabalhadora organizada, compreendendo que a luta pela terra é ligada à luta por trabalho, educação e outros direitos fundamentais que permitem fazer do campo espaço de criação e de recriação humanamente. Por isso, necessariamente, a EdoC,

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, p. 263-264).

Tal apreensão possibilita afirmar que a Educação do Campo⁴ é fruto das contradições originadas da divisão social no capitalismo, por isso, a EdoC se constitui no bojo da luta de classes, intimamente vinculada ao projeto societário em construção pelos Movimentos Sociais Populares do Campo em articulação com as organizações de trabalhadores da cidade. As raízes da EdoC estão no “embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 259), ou seja, confronta, por meio da materialidade do trabalho, a lógica da sociedade capitalista desde o projeto de agricultura familiar camponês.

Destarte, é possível afirmar que [...] existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART, 2005, p.19). Então, o caráter classista assumido

florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (CALDART, 2004).

³ Com o termo Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC compreendemos a atuação de determinados movimentos sociais classistas – neste caso, os dos povos trabalhadores 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”(VERDERIO, 2013, p. 09).

⁴ Nas duas últimas décadas, o conceito de educação do campo tem sido apropriado pelo empresariado do agronegócio e pelas políticas públicas.

pela EdoC pensada pelos MSP'sdoC distingue da acepção de educação rural, e as vertentes pedagógicas, que passam a anunciar simplesmente educação no campo, fortalecendo a visão colonizadora e urbanocêntrica que, historicamente, esteve atrelada às iniciativas educacionais do Estado em conluio com os latifundiários e colonizadores para mistificar a contradição existente desde o âmbito da divisão social do trabalho.

Por isso, antecipo que a luta pela Educação do Campo não se pauta desconexa da luta pela educação pública de qualidade social do meio urbano, haja vista que os processos políticos pedagógicos, originados desde a Educação do Campo, não se colocam na dimensão de alimentar a cisão e a dicotomia entre campo-cidade fruto da divisão do trabalho no capitalismo, trata-se, sim, de evidenciar “[...] a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição” (CALDART, 2009, p.47). Compreendemos, portanto, que a luta pela Educação do Campo, tal como expressa no Programa Agrário do MST (2015), incorpora a necessidade de lutar “[...] por escolas públicas e gratuitas para que o Estado cumpra seu papel de garantir a todos os trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade, uma escola com as condições materiais necessárias à realização de sua tarefa educativa” (MST, 2015, p.45).

Portanto, significa a necessidade de compreender a particularidade da luta pela EdoC no interior da luta universal pela educação pública, na sua conexão dialética, logo, unidade contraditória, que também é o campo e sofre mediações específicas dos processos sociais, integrando determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo – modo de produção capitalista (CIAVATTA, 2014).

Não se trata de fragmentar os processos de luta no âmbito das minorias e de desvincular as lutas da perspectiva de um projeto de sociedade (campo-cidade) em superação à sociedade capitalista, mas sim desde essa particularidade – o campo - enquanto contexto de disputa e tensões entre os diferentes projetos societários, de engendrar processos e enfrentamentos por políticas públicas e reformas por dentro do capitalismo, vislumbrando sua superação.

Tal acúmulo e compreensão da EdoC, vinculado a um projeto de desenvolvimento que considera a interdependência campo-cidade, tem sido possível pela luta social empunhada pelos MSP'sdoC, o que permitiu a ampliação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, desde sua gestação no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA⁵ realizado em Brasília, em 1997, considerado a mola propulsora da constituição de luta social por educação do campo e de formulações para escolarização no campo na perspectiva dos sujeitos do campo de cunho e caráter classista no Brasil. As experiências educativas dos MSP'sdoC, em especial as organizadas nos territórios da Reforma Agrária pelo MST, são consideradas a referência para formulação da EdoC e adquirem um reconhecimento legal a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB nº 9394/96 que cunha a possibilidade de formular políticas educacionais desde a especificidade e as características do campo conforme previsto no artigo vinte e oito (28), tal como seu artigo primeiro (1º) evidencia e reconhece os movimentos sociais enquanto agentes educativos.

O I ENERA ficou marcado com a criação do PRONERA e pela articulação da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”⁶, realizada em Luziânia-GO, no ano de 1998⁷ (CALDART, 2004). Entre as primeiras conquistas do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da política pública, assinada ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, embora negligenciada e não executadas por esta gestão presidencial. Essa resolução teve sua implementação posterior a uma série de articulações e lutas dos MSP'sdoC no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (MUNARIM, 2008).

O movimento “Por uma Educação do Campo” se fortaleceu e se ampliou, a partir de 2002, fator que pressionou a inclusão, em 2004, da Educação do Campo na

⁵ Promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB.

⁶ A partir da realização da I conferência por meio dos processos de análise e luta ampliou-se da referência “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo”, compreendendo que o direito de acesso a educação deve ser desde a Educação Básica à Educação Superior, compreensão marcada no Seminário Nacional “Por Uma Educação do Campo”, em Luziânia-GO, no ano de 2004.

⁷ Realizado em parceria entre MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

estrutura do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades – SECAD, o que demonstrou conquistas políticas na luta desenvolvida, assim como a inclusão na agenda de alguns governos municipais.

Neste ínterim, no final do ano de 2003, finda o mandato do Governo Lerner, no Estado do Paraná, assim como a era FHC, no governo federal, com a entrada do Governo Requião e Lula acreditava-se numa abertura governamental e as expectativas para conquista da terra ampliaram-se e impulsionaram a constituição de 67 ocupações no Estado do Paraná, em 2003, na maioria desses acampamentos as crianças encontravam-se sem acesso à escola (BAHNIUK, 2008). No interior das lutas sociais, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, que agrega um conjunto de movimentos sociais, tenciona a criação da Coordenação da Educação do Campo - CEC, na Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED, no ano de 2003, para responder às respectivas exigências e reivindicações dos MSP'sdoC que lutam pela educação do campo.

Em meio à efervescência das lutas, em 2003, pela primeira vez durante a Jornada de Lutas do MST, coloca-se em pauta a reivindicação da Escola Itinerante no Estado do Paraná para o Governador Roberto Requião, o qual demonstrou uma abertura política frente a exigência de regularizar a oferta de escolarização nos acampamentos da reforma agrária. Desde então, fruto das lutas e reivindicações configurou-se um conjunto de agendas do Setor de Educação do MST com a SEED para tratar da oficialização e formas de manutenção das Escolas Itinerantes no Estado (BAHNIUK, 2008).

Posterior a uma série de esforços, de pressões e de mobilizações, o Conselho Estadual de Educação – CEE, no dia 08 de dezembro de 2003, autoriza o funcionamento da “Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo”, anunciado pelo Parecer nº 1012/03, que a oficializou, seguido da Resolução nº 614/2004, de 17 de fevereiro de 2004, da Secretaria de Estado da Educação – SEED - PR, em regime de experimento por dois anos, tendo por Escola Base⁸ o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak - CECISS, no Município de

⁸ Escola Base é a guardiã da proposta política e pedagógica que fundamenta as práticas das Escolas Itinerantes, assim como dos processos administrativos e matrículas, centralizando e descentralizando recursos do fundo rotativo.

Rio Bonito do Iguaçu (MST, 2008; SAPELLI, 2013). Para tal, a Resolução nº 1660/2004 autoriza o funcionamento da Educação infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais para atender exclusivamente às turmas das Escolas Itinerantes.

Desde sua oficialização, em 2003, a Escola Itinerante vem se efetivando como alternativa de escolarização fruto da pressão coletiva exercida pelo MST ao Governo do Estado, para garantir a oferta da Educação do Campo voltada aos sujeitos acampados na luta pela terra. Sua constituição no Paraná ocorre pela persistência das famílias acampadas em não aceitar o submetimento à condição de suas crianças estarem fora da escola, de negação do direito de acesso à escola e a exposição a frequentes discriminações nas escolas urbanas próximas ao acampamento (MST, 2008a).

Por Escola Itinerante compreende-se, desde sua gênese no Estado do Rio Grande do Sul, a condição de caminhar junto às famílias acampadas, desempenhando o acompanhamento ao movimento territorial do acampamento na luta pela terra, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, nas marchas e nas ocupações, objetivando assegurar a escolarização atrelada à formação política das crianças, jovens e adultos Sem Terra (MST, 2008a).

A prática educativa da Escola Itinerante⁹ do MST teve seu reconhecimento em 6 Estados Brasileiros, ou seja, além do Rio Grande do Sul¹⁰ (1996) e do Paraná (2003), expandiu-se para os estados do Goiás (2005), Santa Catarina (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). No Paraná, atualmente, a Escola Itinerante completa seus 14 (quatorze) anos de reconhecimento a partir da base legal, legitimando-se como forma de garantir direito à educação das populações acampadas que estão na luta pela reforma agrária e como um projeto educacional do campo.

Em 2017, existem 12 (doze) Escolas Itinerantes em funcionamento no Estado do Paraná, propiciando acesso à escolarização para, aproximadamente, 1.980

⁹ No Estado do Alagoas foi aprovada, em 13 de outubro de 2005, por meio do Parecer nº 147/2005 CEE-AL; No Estado de Goiás, sua aprovação ocorre 2005 e tem duração até 2007; No Estado do Piauí em 4 de agosto de 2008, o Conselho Estadual de Educação aprovou o projeto de Escola Itinerante; No Estado de Santa Catarina foi aprovada pelo Parecer nº 263/2005 CEE-SC e estendeu os trabalhos até 2009 (CAMINI, 2010).

¹⁰ No final de 2008 foi assinado entre o governo do Estado (governadora Yeda Crusius) por meio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC e o Ministério Público um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC que determinou o fechamento das 9 Escolas Itinerantes no RS, deixando 600 crianças e adolescentes sem escola no lugar onde vivem (CAMINI, 2011).

estudantes¹¹, distribuídas em 8 (oito) Municípios, sendo elas: El Paulo Freire, em Paula Freitas; El Herdeiros do Saber I, II, III e IV, em Rio Bonito do Iguaçu; El Vagner Lopes I e II, em Quedas do Iguaçu; El Caminhos do Saber, em Ortigueira; El Semeando Saber, em Florestópolis; El Herdeiros da Luta de Porecatu, em Porecatu; El Carlos Marighella, em Carlópolis; e El Valmir Motta de Oliveira, em Jacarezinho, as quais envolvem o trabalho de 5 Núcleos Regionais de Educação - NRE .

A Escola Itinerante tem se configurado como uma construção permanente nas situações e nas condições de provisoriedade permitida pela objetividade dos acampamentos, todavia, tem assumido o desafio de superar as condições precárias existentes ao construir, dentro delas, a luta pela qualidade social da educação. Essa prática de escola representa a possibilidade de garantir o acesso à escolarização e ao conhecimento às famílias Sem Terra, expressando-se como fecundo espaço da Educação do Campo, e explicitando, ao poder público, a necessidade de políticas educacionais para toda a população brasileira, em virtude das diversas circunstâncias de exclusão em que se encontram.

Com isso, compactuamos com Bahniuk (2008), Camini (2009) e Dalmagro (2010) ao expressarem que a Escola Itinerante representa um chão favorável para experimentação de uma nova forma escolar que eleve o nível cultural da população acampada, por se encontrar mais distante do controle estatal. Igualmente, Freitas (2010) anuncia que, no acampamento, a escola está mais livre das burocracias e das amarras do Estado, pelo fato de o MST criar:

[...] exigências práticas e teóricas em sua ação. Uma delas é pensar a ação em ambientes que não estão sufocados pela regulamentação do Estado, no interior das redes de ensino oficiais. Nestes espaços criados pelos movimentos sociais, portanto, podemos exercitar projetos mais arrojados de formação humana para a classe trabalhadora (Camini, 2009). Seria, então, desalentador se nestes espaços nos reduzíssemos à dimensão do que é possível fazer no interior das redes oficiais de ensino, por mais que esta seja importante (FREITAS, 2010, p. 158).

Todavia, é necessário considerar que, embora possua este potencial por estar no ambiente arrojado de luta, também compõe a Rede de Ensino Estadual do Paraná, integrando o circuito de regulamentação assumido pelo Estado burguês e das relações capitalistas, ou seja, não se emancipa completamente sem a

¹¹ Dados relatório SERE de novembro de 2016.

superação do modo de produção capitalista (BAHNIUK, 2008; CAMINI, 2011; SILVA, 2013). Entretanto, desde sua origem, assume uma característica subversiva do próprio MST que a diferencia, ao compreender que a Escola Itinerante “não é a escola do governo, nem por ele dirigida [...] uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida dos trabalhadores Sem Terra, que exigem financiamento do governo” (MST, 2008, p. 72). Tendo em vista que, na medida em que busca responsabilizar o Estado pelo financiamento e pela manutenção da Escola Itinerante no Paraná, enquanto “[...] prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado educador do povo)” (CALDART, 2012, p. 262).

Nessa relação Estado e MST reside uma das primeiras inquietações que motivou a continuidade da presente pesquisa para compreender como uma escola ligada ao MST, com uma prática pedagógica que objetiva subverter a lógica do capital, exerce seu trabalho pedagógico sendo financiado pelo Estado. Então, mesmo que não seja nossa questão central, é motivadora e perpassa pela análise do objeto de estudo.

I. II. QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Por meio da motivação expressa acima e mutuamente relacionada ao desenvolvimento do experimento curricular dos Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes, o qual teve sua formulação entre os anos de 2009 e 2013, e o início de sua experimentação no âmbito prático nas escolas a partir de 2013, o experimento toma como referência, para sua formulação, a leitura crítica e os limites da experiência soviética apresentado pelo próprio Pistrak em sua autocrítica na obra *Escola-Comuna*, e a releitura crítica desenvolvida pelo coletivo de educadores das IES e EI envolvidos neste processo (SAPELLI, 2013).

Compreendeu-se, pelo Setor de Educação do MST e por especialistas em currículo envolvidos neste processo, a noção de Complexos de Estudo como alternativa fecunda para construir uma orientação metodológica do processo educativo escolar que vincule trabalho e estudo para permitir as novas gerações à apropriação da concepção de conhecimento do materialismo histórico dialético, de

modo que articule o conhecimento pelo e para o trabalho, a ligação com a atualidade e auto-organização dos estudantes (FREITAS, 2009; SAPELLI, 2013).

Estes fatores instigaram-me devido a minha participação direta nos processos constituidores do Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante e na própria atuação no Setor de Educação do MST, ainda nutrido pelas inquietações que persistem dos estudos anteriores, incitando-me para problematizar, refletir, investigar e compreender as mediações existentes na materialização da relação trabalho e educação nas Escolas Itinerantes.

Por este caminho, a questão central que ancora o objeto de estudo em apreciação é: Considerando as relações entre trabalho e educação, no capitalismo contemporâneo, em especial no campo brasileiro, *como estão sendo propostos e implementados, nas Escolas Itinerantes do Paraná, os Complexos de Estudos que visam materializar o trabalho como princípio educativo, quais seus pressupostos ontológicos, teleológicos, gnosiológicos, filosóficos e pedagógicos, quais seus limites, suas contradições e suas possibilidades?*

Orientado por esta problematização central e na busca por respondê-la, desenvolvemos as seguintes indagações com intuito de aproximarmos e constituir o percurso da pesquisa: 1) Como os elementos educativos da relação trabalho, educação e educação escolar se concretizam na Escola Itinerante?; 2) De que forma são incorporados os fundamentos da Pedagogia Socialista na organização curricular da EI?; 3) Como o conhecimento científico se articula com o trabalho na EI? 4) Quais os diferentes níveis de trabalho existentes na organização do trabalho pedagógico?

Essas inquietações, gestadas a partir da vivência com as Escolas Itinerantes, são latentes em nossa ação política-pedagógica no desenvolvimento do trabalho das Escolas Itinerantes. Por este fator, compreendemos sua relevância para a luta social ao se comprometer com a problematização do processo em curso, por tratar-se de compreender e de interpretar as limitações e as possibilidades para ajudar construir o projeto educativo e histórico dos trabalhadores a partir da inserção orgânica no MST.

Optamos, então, por analisar a materialização da relação trabalho e educação no conjunto das doze (12) Escolas Itinerantes existentes, tomando como objetivo

geral: *Compreender como a Escola Itinerante do Paraná, atrelada à luta pela terra, materializa a relação entre trabalho, educação e educação escolar com vistas a formação humana integral dos estudantes.* Perseguir esse objetivo nos obriga a incorporar os seguintes objetivos específicos:

a) Apreender os fundamentos e os elementos educativos presentes na relação trabalho, educação e educação escolar;

b) Examinar os fundamentos filosóficos, científicos e políticos e as categorias que integram a Escola Unitária em Gramsci e na Escola Única do Trabalho Soviética (1917-1931);

c) Compreender o trabalho como princípio educativo na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia do Movimento;

d) Categorizar e analisar os limites e as potencialidades existentes do trabalho nas diferentes dimensões na organização do trabalho pedagógico na Escola Itinerante;

Com base nos estudos e nas observações que culminaram nas inquietações e nos objetivos apresentados anteriormente, formulamos as seguintes hipóteses:

- (a) A subsunção real do trabalho ao capital penetra pela divisão social do trabalho nos currículos das escolas, mas isso ocorre por contradições, o que permite a inserção no trabalho pedagógico visando a outra perspectiva teleológica de formação humana para além da lógica do capital;
- (b) Existe, na humanidade, em especial nos países que intentaram construir outro modo de produção da vida, experiências educacionais concretas que sinalizam para uma teoria de base marxista e uma pedagogia socialista e, dentro dela, destacam-se as proposições que levam em consideração o trabalho como princípio educativo. Tanto a Pedagogia Histórica-Crítica quanto a Pedagogia do Movimento, considerando serem as mais avançadas propostas pedagógicas no Brasil nesta perspectiva, precisam ser consideradas;
- (c) Provavelmente, a proposta dos sistemas de complexos (Complexos de Estudo), conforme proposto e experimentado no leste europeu, na União soviética, nos apresenta possibilidades de essência para sistematizar o trato com o conhecimento em sistemas de complexos, a qual por incorporações vem sendo desenvolvido nas Escolas Itinerantes do MST Paraná, tendo como referência a relação entre trabalho e educação escolar dentro de limites e com contradições, as quais, possivelmente indicam fecundas possibilidades de avançar na educação escolar na perspectiva da

formação integral e enfrentar as contradições da escola, seja ela itinerante ou não.

Na busca por conferir as hipóteses acima, por responder a tais indagações e por alcançar os objetivos pautados, a pesquisa adotou, como procedimento metodológico, o estudo teórico-científico, alicerçando-se no empírico para as reflexões desta pesquisa, por acreditarmos que as práticas reais emergidas nestas escolas, se fazem imprescindíveis no percurso deste estudo.

Desta forma, objetivamos abordar e correlacionar os dados com discussões originadas desde uma análise teórica e documental com o intuito de abarcar o problema de pesquisa, considerando seu percurso histórico desenvolvido com suas mediações e interações que interagem na atualidade, por compreender que “[...] utilizar a história como método [...] como processo não é apenas uma questão acadêmica ou científica, mas também política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência” (CIAVATTA, 2014, p.195).

Não obstante, o desafio, a partir da escolha do objeto, foi de reconhecer a Escola Itinerante enquanto singularidade inserida nos processos sociais mais amplos, como na luta pela terra, na luta pela Educação do Campo, na relação com Estado, na interface com os processos de trabalho e de produção da vida (que integram o contexto em que se encontra inserida com suas múltiplas relações, complexidades e fatos articulados) que a constitui enquanto totalidade social.

Por totalidade, compreendemos uma teoria da realidade que situa a interação entre seres humanos e objetos, de forma indissociável, [...] a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural [...] (CIAVATTA, 2014, p. 195).

A opção pelo método da pesquisa advém, portanto, de uma postura política no trabalho com o conhecimento, haja vista que proporciona uma abordagem ontológica do fenômeno pesquisado, o que permite realizar um constante exercício de reflexão com o conjunto das categorias incorporadas, situando historicamente o objeto e aproximando-se da totalidade de mediações e de contradições. Isso permite entender que a realidade é composta por múltiplas determinações, o que exige se aproximar da descoberta de maior número possível de determinações, ou seja, “[...]”

conhecer teoricamente é (para usar uma expressão cara ao Professor Florestan Fernandes) saturar o objeto pensado com suas determinações concretas [...]” (NETTO, 2011, p. 53). Em outros termos, objetivamos “[...] ir além da aparência da realidade, buscar apreender o real nas relações sociais que o constituem, ocultas à primeira vista, o real como concreto, pensado como “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1977)” (CIAVATTA, 2015, p 26).

Com isso, os procedimentos iniciais no desenvolvimento da pesquisa foi a realização do levantamento bibliográfico concernente a essa pesquisa, partimos do referencial que tem permitido discutir a relação entre trabalho, educação e educação escolar desde os conceitos centrais, entre eles: Trabalho, Educação, Pedagogia Socialista, Pedagogia do Movimento e Formação Humana.

Na procura por atender aos nossos objetivos, à luz dos conceitos mencionados acima, desenvolvemos a revisão bibliográfica, essencialmente com base nos escritos de: Marx (1978, 1982, 1985, 1998, 2009), Engels (2004;2009), Lukács (2007;2013); Manacorda (1999, 2010); (2002; 2004, 2005; 2008), Enguita (1989), Saviani (Gramsci (2006); Pistrak (2000; 2009; 2015), Lunatcharski (1917; s/d), Krupskaya (s/d), Shulgin (2013), Lenin (1968) Freitas (2009; 2015), Ciavatta (2014;2015); Programas Oficiais da Educação na república dos Soviets (1935); Saviani (2008; 2012; 2016) e Duarte (2016).

Ainda, integraram a nossa análise e investigação, os documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST, entre eles, a Coleção de Cadernos da Escola Itinerante (MST, 2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2010a), os Boletins e Cadernos da Educação do MST compilados no Dossiê MST-Escola (2005), os Relatórios Anuais das Escolas Itinerantes (ACAP, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015), Plano de Estudos da Escola Itinerante (MST, 2013), o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes, como as Sistematizações¹² das Escolas Itinerantes, a Memória do processo de construção dos Complexos de Estudo 2010-2015 (MST, 2015a). Ademais, examinaremos pesquisas realizadas sobre Escolas do MST e, essencialmente, sobre Escolas Itinerantes: Camini (2009 &

¹² A sistematização é um processo de registro iniciado em 2013 com o intuito de constituir a memória viva da escola, e construir um exercício reflexivo, analítico e científico de cada coletivo escolar sobre o experimento dos Complexos de Estudo, com vistas a constatar as potencialidades e as limitações das práticas educativas na busca por construir alternativas coletivas sua superação.

2011), Sapelli (2013 & 2015), Mariano (2011), Bahniuk (2008 & 2015), Silva (2013), Dalmagro (2010), Amboni (2014) e Caldart (2015a & 2015b). Também, integrarão as nossas análises os documentos que amparam a vida legal¹³ das Escolas Itinerantes no Paraná, como: Parecer nº 1012/03 – CEE, Resolução nº 614/2004 - SEED, Parecer nº 1660/2004, Parecer nº 735/2005 CEE, Parecer nº 608/2008, Parecer CEE/CEB nº 117/10, Resolução SEED-PR nº 3922/10, Instrução nº 04/2014 – SEED, entre outros identificados no decorrer da pesquisa.

Devido à permanente aproximação com o objeto pesquisado, desde reuniões pedagógicas com coordenadores pedagógicos, educadores, reuniões de elaboração curricular, visitas e formações continuadas nos locais de cada escola, utilizarei do diário de campo como instrumento de pesquisa para registrar e anotar falas anunciadas nestes espaços que oportunizem substrato acerca das práticas educativas do campo de pesquisa.

Para apresentar a pesquisa desenvolvida e intitulada EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSAIOS DA ESCOLA DO TRABALHO: A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ, organizamos o texto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos como a contradição entre capital e trabalho se concretizou no processo de desenvolvimento do campo brasileiro. Seguido de abordagens introdutórias dos processos de gestação do MST e da luta pela terra, por conseguinte tratamos da gênese trabalho educativo do MST a partir das primeiras ocupações de terra. Apresentamos a germinação da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul e sua ampliação para outros Estados, exclusivamente no Estado do Paraná, caracterizamos as Escolas Itinerantes existentes e evidenciamos as tensões, limites e contradições existentes em meio a luta pelo direito a educação nos acampamentos na relação com o Estado.

No segundo capítulo trata da concepção de trabalho e educação na pedagogia marxiana. Primeiramente discutimos o princípio educativo do trabalho, anunciamos que o homem não nasce homem, e que o desenvolvimento humano

¹³ Apêndice 1 - Relação dos pareceres, resoluções e instruções que tratam da vida legal das Escolas Itinerantes do MST-PR. Avaliamos prudente incluir por expressar o esforço coletivo, em prol do reconhecimento de uma proposta pedagógica contra-hegemônica para ser financiada pelo Estado, embora contenha contradições e limitações na sua concretização enquanto orientações legais, sua subversão caminha junto.

ocorre por meio da relação estabelecida em sociedade, tendo o trabalho como mediador, ou seja, o ser humano é aquilo que pratica e exterioriza em sua vida. Como decorrência desta forma de compreender o trabalho e a humanização, apresentamos, a concepção de educação na obra de Marx, e as medidas educativas por ele propostas desde a crítica à divisão social do trabalho, que integra um programa transitório de estratégias de luta para superação da alienação e a formação unilateral do ser humano na luta pelo pleno desenvolvimento humano.

Tendo percorrido os fundamentos que alicerçam as experiências históricas da pedagogia socialista apresentamos no terceiro capítulo uma discussão acerca das diferentes concepções da relação entre trabalho e educação nas pedagogias que têm como referência o materialismo histórico dialético. Tal panorama nos ajuda a situar as experiências da Escola Itinerante e seus vínculos teórico e histórico com as diferentes formas de organização da escola ou do pensamento pedagógico marcado pela perspectiva de classe.

O quarto capítulo apresenta o caminho e as escolhas feitas pela Escola Itinerante do MST do PR para perseguir a efetivação do trabalho como princípio educativo. Para tal, apresenta o caminho histórico que nos traz aos complexos de estudos – desde os temas geradores de Paulo Freire. Na sequência relaciona as matrizes pedagógicas como possibilidade de estabelecimento de relação entre trabalho e trabalho educativo e concluímos com uma análise acerca da efetiva presença do trabalho como princípio educativo das Escolas Itinerantes do Paraná. A título de conclusões a partir das análises destacamos avanços e limites nos Ensaios da Escola do Trabalho desenvolvidos nas Escolas Itinerantes do Paraná.

1. CAMPO E A ESCOLA DA LUTA PELA TERRA NOS ACAMPAMENTOS

Situamos as contradições existentes entre capital e trabalho no processo de desenvolvimento do campo brasileiro. Neste interim, apreendemos que desde as sesmarias a defesa da propriedade privada da terra e sua concentração pela burguesia, procrastinam a realização da reforma agrária sob a violência aos trabalhadores do campo para usurpá-los dos meios de produção da vida. Evidenciamos que compreender as relações de trabalho no campo exige considerar a totalidade social, a integração dialética entre campo-cidade e agricultura-indústria. Neste contexto localizamos a origem do MST e a gênese do trabalho educativo nas ocupações de terra. Caracterizamos a conquista de ter educação do campo nos acampamentos da reforma agrária do Paraná e as tensões existentes na relação com Estado na busca pela manutenção da autonomia política e pedagógica das escolas.

1.1. CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

A origem da concentração de terra é realidade no campo brasileiro, desde as capitâneas hereditárias, posteriormente com as sesmarias e segue há séculos sem a efetiva realização da reforma agrária com a procrastinação da possibilidade de divisão da terra. Um marco da intensificação do par, 'concentração' e 'propriedade' privada da terra, se deu com a promulgação da Lei de Terras, em 1850, a qual consagrou o regime do mercado de terras e da grande propriedade em detrimento da igualdade do uso e posse da terra. Com isso, o acesso à terra se tornou possível somente por meio de compra, ainda que legitimasse a transferência das posses, supostamente ilegais, para o Estado comercializar e custear a imigração (ALENTEJANO, 2012; FAVARO, 2014).

Desde o início do século XIX, o capitalismo europeu exercia uma pressão sobre o Brasil para que houvesse a supressão do trabalho escravo devido ao interesse em ampliar o mercado consumidor. Com isso, a possibilidade da abolição

da escravatura inaugurou um processo simultâneo à Lei de Terras, com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, a qual extinguiu o tráfico de escravos, seguida por outras leis como, a Lei do Ventre Livre, em 1871, pela Lei do Sexagenário, em 1885, e, finalmente, pela Lei Áurea, em 1888. Este processo de trinta e oito anos de abolição da escravidão oportunizou a constituição das bases para a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado (MORISSAWA, 2001).

Logo, para eliminar a possibilidade de aquisição de terras pelos imigrantes ou até mesmo pelos escravos, a Lei de Terra assegurou a proibição da aquisição de terras para quem não fosse proprietário e forçou os imigrantes a substituírem a mão de obra escrava nas lavouras de café, dando origem ao trabalho assalariado no campo (SAVIANI, 2016). Com isso, houve a ampliação dos benefícios dos latifundiários existentes para dominar novas terras, inclusive impulsionando a grilagem de terras (ALENTEJANO, 2012).

Combina-se, ao final deste processo, o fim do Império e o advento da República do Brasil, sem quaisquer modificações na estrutura fundiária. Ao final do século XIX, com o início da implantação de indústrias e com a crise de exportações de café em decorrência da Primeira Guerra Mundial, criam-se condições favoráveis aos fazendeiros para realizar a inversão de capitais da lavoura cafeeira para importação de máquinas e tecnologia (FAVARO, 2014). Neste período, intensifica-se a urbanização e a imigração assalariada e, devido à carência de força de trabalho especializada, a educação foi amplamente incentivada (FAVARO, 2014).

A manutenção da estrutura concentrada de propriedade da terra proporcionada, tanto pelo governo imperial quanto republicano, integrou a ampliação da oferta de mão de obra assalariada constituída principalmente por imigrantes, viabilizando a constituição de uma economia fundada na ausência de alternativa de sobrevivência para maioria da população brasileira (RAMOS, 2007). Nesse período, houve uma modernização conservadora, que obteve, como marcos principais: 1) a concessão de financiamento subsidiado para os proprietários de terras da agroindústria canavieira do Nordeste, convertendo os engenhos em fábricas/usinas; e 2) a política de apoio à imigração de mão de obra, em direção a São Paulo que liderava a expansão da cafeicultura no Sudoeste (RAMOS, 2007).

Este período de implantação do capitalismo industrial no Brasil é marcado pela origem de resistência à exploração com outras formas de organizações de trabalhadores, como os sindicatos, as associações e a fundação do Partido Comunista – PCB, em 1922 (MORISSAWA, 2001), resultando em diversas greves no campo e nas cidades. “Os colonos protestavam contra os baixos preços, não pagamento de salários, multas arbitrárias, o que chegou a ocasionar alterações no termos de contratos entre colonos e fazendeiros” (FAVARO, 2014, p. 122). Assim como as resistências denominadas de lutas messiânicas, entre elas as mais importantes são: Canudos na Bahia (1893-1897); Guerra do Contestado na região litúrgica entre o Paraná e Santa Catarina (1912-1916); Caldeirão (nos anos de 1930) no Ceará (MORISSAWA, 2001).

A reordenação do capitalismo mundial marcou a crescente urbanização e industrialização no Brasil, a qual se intensificou a partir de 1930. A instauração da indústria impulsionou o submetimento do campo à cidade, por ser reconhecido como condição para o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo. Passa a ocorrer, então, no Brasil, que “[...] a agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital” (MARX, 1973, p. 237).

No Brasil, sob tais efeitos da industrialização, se complexifica as relações sociais, emerge novos segmentos no interior das classes sociais como a burguesia industrial, a classe média e o proletariado (FAVARO, 2014). Desta forma, altera-se o domínio do poder político para a burguesia industrial, embora as oligarquias rurais continuem latifundiárias, proprietárias das terras e produzindo para exportação (STEDILE, 2005).

Neste ínterim, solidifica-se uma aliança entre a burguesia industrial e os latifundiários, devido ao interesse da burguesia industrial, primeiramente por ser a burguesia industrial brasileira uma decorrência da oligarquia rural por meio da inversão de capital da lavoura cafeeira; sequencialmente, tendo em vista que o modelo industrial depende da importação de maquinário e de tecnologia da Europa e Estados Unidos, a exportação agrícola era o canal para manutenção das divisas para seu pagamento (STEDILE, 2005).

Origina-se um setor industrial vinculado à agricultura, essencialmente as indústrias produtoras de insumos, de ferramentas, de máquinas, de adubos químicos e de venenos (STEDILE, 2005). Crescentemente a urbanização do campo foi se fazendo presente com a industrialização da agricultura, neste processo, a cidade torna-se a força motriz de desenvolvimento da sociedade capitalista por meio da expressão da indústria. A subordinação do campo à cidade, subordinando igualmente a agricultura à indústria, uma vez que as necessidades da indústria são emplacadas no campo, forçando o camponês a se integrar às regras do mercado e da indústria (STEDILE, 2005), “[...] é na esfera da agricultura que a grande indústria opera de modo mais revolucionário à medida que aniquila o bastião da velha sociedade, o “camponês”, e o substitui pelo assalariado” (KUENZER e OLIVEIRA, 2016, p. 281. Aspas das autoras).

Desta forma, o êxodo rural da população do campo cumpriu papel fundamental no desenvolvimento da indústria, “a integração dialética campo e cidade foi, portanto, funcional à expansão do sistema” (FAVARO, 2014, p. 124). Tal como observa Marx, essa crescente separação da população rural da propriedade das condições de seu trabalho é condição para o desenvolvimento do capitalismo, pois, além da separação entre trabalhador e meio de produção, constitui-se um sistema de dependência que força o trabalhador a vender sua força de trabalho.

Destacamos algumas funções exercidas sob a pressão do modelo da industrialização: 1) se tornaram a mão de obra barata favorecendo o nascimento da indústria; 2) o contínuo êxodo rural ampliou a população citadina, assegurando um exército industrial de reserva, o que garantiu os baixos salários pela ampla concorrência por emprego; 3) camponeses foram forçados a vender sua produção de alimentos a preços baixíssimos para garantir que chegasse à cidade com viabilidade econômica, tendo em vista os salários insuficientes do operariado em formação; 4) os camponeses foram induzidos a produzirem matéria-prima para o setor industrial, especialmente para produção de energia como carvão, celulose e lenha (STEDILE, 2005).

Como forma de resistência contra as consequências sociais da industrialização, marcam este período diversas mobilizações dos produtores e operários, movimentos anarquistas, anarcossindicalistas, além de organizações do

Bloco Operário Camponês (BOC), das greves e das manifestações públicas (FAVARO, 2014). As iniciativas do BOC, que objetivava uma aliança operário-camponesa, consistia em promover organizações de trabalhadores rurais assalariados, pequenos arrendatários, parceiros e posseiros localizados em quase todos os estados brasileiros (MORISSAWA, 2001).

Entre as lutas no período de 1948-1954, destacamos os camponeses e a sua resistência, inclusive levantes armados contra os latifundiários, como o Levante dos Posseiros, no Sudoeste do Paraná, a Guerrilha de Porecatu, no Paraná, e o território livre de Trombas e Formoso, conhecido hoje como Estado de Goiás (MORISSAWA, 2001).

Com a intensificação da industrialização entre os anos de 1945 e 1964, a propriedade da terra permanece nutrindo a lógica contraditória de multiplicação de pequenas propriedades, pela compra e venda, combinando as massivas parcelas de camponeses que migravam para cidade, ao passo que vastas extensões de terras se concentravam nas mãos dos latifundiários (STEDILE, 2005). Neste período, novas demandas passam a se configurar na agricultura, tendo em vista o crescimento econômico, o que permite diferentes forças sociais debaterem projetos desenvolvimentistas (FAVARO, 2014).

Emergem, neste contexto, novas organizações de camponeses que incluem fortemente no debate político do país a questão da reforma agrária. Entre as novas organizações estão a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas – ULTAB, criada e estimulada pelo PCB, em 1954, em diversos estados, com o intuito de coordenar as associações rurais e constituir aliança entre campo e cidade; o Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER, que nasceu no Rio Grande do Sul, no final da década de 1950, que tinha como principal instrumento de luta a ocupação de latifúndios e a constituição de acampamentos; e as Ligas Camponesas, no período de 1945 e 1963, as quais adquirem um caráter de luta pela reforma agrária no nordeste brasileiro, com o lema: Reforma Agrária na lei ou na marra (MORISSAWA, 2001).

Com a ampliação da mobilização popular contra a visão modernizadora conservadora ditada pela burguesia, e a Revolução Cubana de 1959, se intensifica a vigilância e a intervenção estadunidense, as quais constituem instrumentos da

mesma para combater as organizações de trabalhadores, como o Instituto Brasileiro de ação Democrática – IBAD, criado em 1959, e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES, em 1961 (FAVARO, 2014). Assim como os próprios meios de comunicação, em articulação com a burguesia internacional, instaurou a guerra psicológica para desarticular os movimentos populares (FAVARO, 2014).

A Reforma Agrária, a partir das pressões dos movimentos populares, passa a ocupar a centralidade nas chamadas Reformas de Base do Governo João Goulart (1961-1964) que objetivava desenvolver o mercado interno para a indústria nacional, ou seja, no interior de um projeto de desenvolvimento nacional capitalista que inclui a reforma agrária burguesa¹⁴.

Com o golpe militar de 1964, orquestrado pela burguesia e em conluio com os militares, setores conservadores da igreja e financiados pelos Estados Unidos, impõe-se uma modernização sem reformas, por meio do pacto consolidado entre a burguesia industrial e a oligarquia rural para assegurar inalterada a estrutura fundiária da terra (MST, 2014). Ainda em novembro de 1964, o regime militar cria o Estatuto da Terra como mecanismo de apaziguar os camponeses em luta e tranquilizar os grandes proprietários, propondo a execução da reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura. Embora sua criação tenha sido resultante das orientações da articulação dos países capitalistas da América Latina proposta pelo governo dos Estados Unidos (Aliança para o Progresso), cujo verdadeiro interesse consistia em eliminar as tensões no campo e evitar uma revolução socialista, sustentada pelos camponeses, como ocorrido em Cuba (MST, 2016).

De 1965 a 1982, do ponto de vista político e físico, a burguesia reprimiu e violentou duramente as organizações da classe trabalhadora, desde “a censura aos meios de imprensa oficiais, a tortura legitimada por lei, exílios, prisões e desaparecimentos de perseguidos políticos” (MST, 2016, p. 26). As organizações de camponeses foram massacradas fisicamente e toda forma de organização foi aniquilada e proibida, muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais foram mortos e

¹⁴ A Reforma Agrária Burguesa, também categorizada como reformas agrárias de tipo clássicas, são aquelas realizadas pelas burguesias industriais para potencializar o mercado interno por meio da democratização da propriedade da terra, ao passo que transformam a população do campo em produtores e consumidores. Teve seu início nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, a partir de 1870, estendeu-se pelos países do hemisfério norte até a década de 1950. Todas elas, nos diferentes países e tempos históricos, serviram de apoio aos processos de desenvolvimento industrial implantado pela burguesia (MST, 2014, p. 20).

torturados já nos primeiros dias da ditadura ou foram obrigados a viver clandestinamente.

Veementemente, impõe-se à sociedade a adoção da revolução verde, ou seja, a inserção da modernização conservadora na agricultura entrelaçada e voltada à lógica do capital, referenciada no mercado externo, nas grandes extensões de terra, na mecanização agrícola pesada, no uso intensivo de agrotóxicos e na expulsão massiva dos camponeses do campo (MST, 2014). O que resultou na maior migração de camponeses para as cidades e fronteiras agrícolas e na elevada concentração da propriedade da terra (MST, 2014), constituindo-se, então, nas bases para o desenvolvimento do agronegócio.

Neste período, consolidou-se a integração da agricultura à indústria tornando a agricultura, definitivamente, um ramo da indústria. Assim, com a utilização crescente de insumos e de máquinas industriais integrando-se a produção primária de alimentos e de matérias-primas com as indústrias. Desta forma, a relação entre indústria, agricultura e sociedade inaugura uma nova forma de produzir que submete o campo à cidade e, igualmente, a agricultura à indústria “[...] pela utilização da ciência nos processos produtivos, típicos da indústria, também na agricultura. Com isso, a agricultura passou a produzir o que indústria demanda, e não mais como antigamente, em que a oficina trabalhava a partir das matérias-primas” (KUENZER, 2015, p. 281).

É fundamental destacar que o processo de implementação da Revolução Verde foi fundamental para a efetiva subsunção do campo à indústria sob um padrão tecnológico imperialista que define o uso da ciência como elemento decisivo para a manutenção da hegemonia global estadunidense (MOURA, 2014). No Brasil, sua expansão contou com grande presença do setor público por meio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA e do Sistema Nacional de Pesquisa Agropecuária em articulação com o Grupo Consultivo para Pesquisa Agrícola Internacional – CGIAR, as quais garantiram os “[...] estudos para compreensão da dinâmica ecológica de cada bioma e microrregião do país, com um grande esforço em nível de pesquisa básica e adaptativa [...] subordinando milhões de hectares aos interesses da agroindústria nacional e internacional” (MOURA, 2014, p. 82).

Em meio ao processo de subordinação da agricultura “[...] as exigências de reprodução do capital, em detrimento das necessidades reais da vida humana relacionados ao objetivo primeiro da agricultura que é a produção de alimentos” (CALDART, 2016), acirram e ampliam os conflitos por terra. Apenas no ano de 1979, dados da Comissão Pastoral da Terra registram 715 conflitos no Brasil, sendo que a maioria deles se estendia há seis anos (MST, 2016). Sem contar que, durante os 21 anos da ditadura militar, foram assassinados 1.106 trabalhadores rurais (MST, 2016).

Em meio aos conflitos, a questão agrária passa a ocupar as preocupações da igreja católica, a qual se dividiu em duas vertentes: por um lado, os conservadores da igreja que objetivavam desmobilizar as lutas; e do outro, um grupo mais progressista da igreja que cria, a partir de 1970, as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs enquanto ambiente organizativo de resistência à Ditadura Militar e de debate dos problemas vivenciados pela população do campo e sua reorganização (MST, 2016). As CEBs adquiriram maior potencial em 1975 com a origem da Comissão Pastoral da Terra – CPT, os quais, conjuntamente e motivados pela Teologia da Libertação, cumpriram papel crucial e decisivo na organização e na luta em caráter nacional (MST, 2016).

Em decorrência do esgotamento do ciclo de desenvolvimento econômico expresso na alta taxa de inflação, eclode, nos marcos de 1980, uma nova configuração das relações produtivas, o surgimento de novos partidos políticos (partido dos Trabalhadores – PT, em 1980) e o fortalecimento dos sindicatos (criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, em 1983). Sob a efervescência do movimento das “Diretas Já”, empunhado por milhares de brasileiros e brasileiras, reivindicando a democracia e o direito de eleger o Presidente da República, culmina, no fim da ditadura militar, e cria-se uma abertura para rearticulação política da classe trabalhadora (FAVARO, 2014; MST, 2016).

Com isso, “depois de 21 anos de repressão e lutas, a sociedade brasileira, animada pelas greves e mobilizações, trazia à tona dezenas de bandeiras sufocadas pela ditadura: melhores salários, educação, saúde, direitos democráticos [...]” (MST, 2016, p. 35). Neste cenário, a reforma agrária conquista uma retomada no debate político e o governo, em resposta a pressão popular, “[...] anuncia um Plano

Nacional de Reforma Agrária – PNRA em maio de 1985 com a meta de assentar 1,4 milhões de famílias” (MST, 2016, p. 35).

Em contrapartida, a burguesia ruralista, com o objetivo de inviabilizar a implantação do PNRA, cria, em 1985, a União Democrática Ruralista - UDR para fortalecer a defesa da propriedade privada da terra e os interesses dos latifundiários, promovendo uma série de violência e de ações criminosas no campo brasileiro que culmina, apenas no ano de 1985, em “[...] 200 assassinatos [...], registrando 210 conflitos de luta pela terra e envolvendo 567.354 pessoas” (PAULA e NÓBREGA, 2009, p. 10), entre eles destacamos os “[...] assassinatos do Padre Josimo, no Maranhão, em 1986, e de Chico Mendes, no Acre, em 1988. Somando-se a mais 8 desaparecidos, 334 presos e 190 feridos e torturados” (MST, 2016, p. 36).

Nesse contexto, a classe trabalhadora, mediante a violência e as péssimas condições de vida no campo, gesta uma série de sindicatos vinculados a CUT e a própria criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, como resultado do acúmulo das lutas que o antecedeu. Entre as principais representatividades da classe trabalhadora no campo, neste período, encontra-se o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e a Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA (MST, 2016).

Em prol de avançar na democratização do país, as mobilizações populares concentraram esforços na aprovação de uma nova constituinte. No âmbito do campo, com a Constituição Federal de 1988, define-se, na letra da lei, a desapropriação dos imóveis que não cumprem a função social como principal instrumento de reforma agrária e designa o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, graças às lutas dos trabalhadores, ainda se substitui a tradição do direito de propriedade da terra como mercadoria, vigente desde a Lei de Terras de 1850 (FAVARO, 2014). Esses fatores recolocam o bloco da burguesia agrária numa rearticulação por meio da UDR, “[...] atuando em três frentes: o braço armado - incentivando a violência no campo -, a bancada ruralista no parlamento e a mídia como aliada” (MST, 2016, p. 37).

A década de 1980 também é marcada, para a sociedade brasileira, por um reordenamento econômico, sob a égide da globalização, “[...] com restrições de

ordem interna e externa, expressas no endividamento e na dependência externa” (FAVARO, 2014, p.133) intensificado, a partir da década de 1990, com as políticas neoliberais. A dependência externa e o contexto de crise exigem do setor agrícola e industrial a geração de saldos de comércio externo, o que reforça a estratégia de concentração e especulação fundiária das terras (FAVARO, 2014).

Na busca de atrair capital estrangeiro, a adoção das políticas neoliberais do governo de Fernando Collor (1990), de Itamar Franco (1992) e de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995) acentuam os ajustes estruturais com a privatização de empresas estatais e de parte dos serviços públicos, desregulamentando as políticas de fomento agrícola e industrial, combinado à expansão da precarização e da flexibilização do trabalho (FERNANDES, 2016). Esses fatores implicaram uma reestruturação produtiva no campo que alterou significativamente as formas de trabalho e a dinâmica da população rural, em especial pela inviabilidade da pequena propriedade rural com a redução drástica de preços dos produtos agrícolas voltados ao mercado interno (KUENZER; OLIVEIRA, 2016).

Desde então, o Brasil integra um processo de abertura comercial e financeira que trouxe implicações para a agricultura, elevando sua vinculação ao mercado mundial devido à redução dos impostos de importação e à assinatura dos tratados do Mercosul que aumentou as importações de produtos agrícolas (lácteos, algodão/tecido e trigo, principalmente) (KUENZER; OLIVEIRA, 2016). Por outro lado, com a desoneração de impostos (ICMS) para a exportação de produtos agrícolas e as mudanças legais, praticamente se igualaram as empresas nacionais e as estrangeiras, oportunizando a entrada do capital mundial na aquisição de empresas do setor agrícola. Essas empresas, por sua vez, passaram a dominar diferentes cadeias produtivas, configurando-se em monopólio pela reorganização produtiva em truste, dominando, por exemplo, desde a comercialização de grãos ao melhoramento genético e à produção de sementes, à produção de adubos e agrotóxicos (KUENZER; OLIVEIRA, 2016).

Em resposta ao arrojo das políticas neoliberais que inviabilizaram o pequeno produtor rural e promoveram crescentemente o êxodo rural pela ampliação da concentração de terras, a partir do primeiro governo de FHC cresce o número das ocupações das terras improdutivas. Ainda, os trabalhadores reivindicavam a

desapropriação de terras, sendo realizadas, entre os anos de 1996 e 1999, 2.784 ocupações de terra no Brasil que culminaram na conquista de 3.015 assentamentos (DATA LUTA, 2014) neste mesmo intervalo de tempo.

Contudo, a década de 1990 também ficou marcada pela violência e pelo assassinato no campo brasileiro como o caso do Massacre de Corumbiara (1995), onde 16 camponeses foram assassinados pela Polícia Militar e outros sete desapareceram no estado de Rondônia (MST, 2016) e o Massacre de Eldorado dos Carajás (1996) ocasião em que a Polícia Militar, com ordem do Governador Almir Gabriel, do PSDB, assassinou 21 camponeses, deixando mais de 70 pessoas feridas e com graves sequelas (MST, 2016).

Essencialmente, com a crise econômica no final de 1998, o agronegócio ocupou a estratégia central para a geração de saldo de comércio exterior, o que permitiu uma expansão na sua forma de atuação, constituindo uma articulação global que unifica sistemas agrícolas, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico e ideológico (FERNANDES, 2016) que compõem um “[...] processo produtivo fortemente apoiado por intervenções governamentais de várias ordens” (CALDART, 2016, p. 95).

O agronegócio carrega, desde a sua gênese, uma lógica de subordinação e de expropriação do ser humano dos meios de produção da vida, assim como a exacerbada destruição da natureza com o objetivo de atingir altas taxas de lucro. Entre as características fundamentais que integram o sistema de produção do agronegócio destacamos: a desenfreada concentração da terra; o uso predatório originado na superexploração da natureza; a terceirização da gestão da unidade de produção; a crescente redução do trabalho humano e a ampliação do trabalho morto; a secundarização da produção de alimentos e a forte presença da produção em grande escala na forma de monoculturas; o uso intensivo de insumos sintéticos de origem industrial fabril; e uma dependência direta de recursos públicos e de outros aportes na área jurídica, de pesquisa, de assistência técnica (CALDART, 2016; SAVIANI, 2016).

A continuidade da concentração de terras promovida com a atuação do agronegócio faz do Brasil um dos países com maior concentração de terras no mundo. A expressão desta concentração pode ser visualizada no “aumento do

índice de Gini de 0,83 no ano de 2012 para 0,86 em 2014” (DATA LUTA, 2014, p.03), tendo em vista que, quanto maior a aproximação de 1, maior é o nível de concentração da terra e de desigualdade.

Ressaltamos que o processo de estrangeirização de terras também é um dos responsáveis pela alta concentração da estrutura fundiária brasileira, com intuito de “[...] registrar as transações comerciais por corporações transnacionais para a produção de commodities e/ou minerais” (FERNANDES, 2016, p. 03). Tratam-se de empresas transnacionais e nacionais de capital estrangeiro do agronegócio da América, da Europa e da Ásia que controlam terras brasileiras, como a Monsanto, Cargill, Multigrain, Raizen, Bahia Specialty Celulose, Stora Enso, dentre outras (FERNANDES, 2016).

Não é por casualidade que se recoloca, no Congresso Nacional, em 2016, a discussão sobre o Projeto de Lei nº 4059/2012 que objetiva anular as restrições que impedem a titularidade das terras brasileiras para estrangeiros, assim como a Medida Provisória 759/2016 que integra as ações com objetivo de desnacionalizar a riqueza natural, terra, água, Minério e Biodiversidades. Em outras palavras, significa atender aos interesses da bancada ruralista na desnacionalização do território brasileiro e a comercialização da soberania nacional (SAMPAIO, 2016).

O processo de estrangeirização e de concentração das terras é um dos pilares dos conflitos e da violência no campo, por isso, é indispensável observar a relação existente entre a violência, a estrangeirização e a concentração da propriedade privada da terra no Brasil (DATA LUTA, 2014). A crescente concentração da terra revela a ampliação da intensificação da violência, apenas em 2015, “os assassinatos foram 50 ante os 36 casos de 2014, portanto, aumento de 39%” (CPT, 2015, p. 33), em 2016 registra-se o maior índice de ocorrências de conflitos por terra nos últimos 32 anos (CPT, 2016). “Foram contabilizados 1.079 conflitos, uma média de 2,9 registros por dia. Os assassinatos tiveram um aumento de 22% em comparação com o ano de 2015 e é o maior número de casos desde 2003” (CPT, 2016, s/p).

Tais assassinatos e conflitos agrários são oriundos das ações de arbitrariedade e violência dos grandes latifundiários e do agronegócio, pois, na medida em que a burguesia busca defender a propriedade privada da terra,

constitui, também, para esses fins, a “[...] formação de aliança com a classe latifundiária e agricultura capitalista, realizando transações que geram conflito e violência contra camponeses, indígenas e comunidades tradicionais, seja expropriando seus territórios, seja assassinando lideranças” (DATA LUTA, 2014, p. 04).

A concentração de terras, expressa-se pelos dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, revelam que 50% dos estabelecimentos agropecuários no Brasil possuem menos de 10 hectares e ocupam apenas 2,36 % da área. Por outro lado, os menos de 1% dos estabelecimentos rurais (46.911) têm área acima de 1 mil hectares cada, e ocupam 44% das terras, conforme explicita a tabela abaixo:

Quadro 1 - Número de estabelecimentos agropecuários por grupos de área total

Número de estabelecimentos e Área dos estabelecimentos agropecuários por grupos de área total				
Grupos de área total	Variável			
	Número de estabelecimentos (unidades)	%	Área dos estabelecimentos (hectares)	%
Menos de 10 hectares	2.477.071	47,86	7.798.607	2,36
10 a menos de 100 hectares	1.971.577	38,09	62.893.091	19,06
Menos de 100 hectares	4.448.648	85,96	70.691.698	21,43
100 a menos de 1000 ha	424.906	8,21	112.696.478	34,16
1000 ha e mais	46.911	0,91	146.553.218	44,42
Total	5.175.489	100,00	329.941.393	100,00

Fonte: IBGE (2009) – censo Agropecuário de 2006 *apud* CPT, 2010.

Com isso, podemos afirmar que apenas 1% dos proprietários rurais possui o controle de, aproximadamente, 50% de todas as terras. Se esses números forem atualizados, veremos que a espoliação da terra é ainda maior, sendo que, entre 2010 e 2014, mesmo durante o primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff, 6 milhões de hectares somaram-se aos grandes proprietários, o que representa um aumento de 2,5% da concentração de terras em grandes propriedades privadas (CPT, 2015).

Em consequência do processo de concentração de terras, constantemente e forçosamente, a população do campo migra para a cidade. “Em 1950, por exemplo,

63,8% da população residia no meio rural. Em 1970, houve uma inversão desse quadro, com a população passando a ser majoritariamente urbana. Em 1980, “[...] na área rural representavam apenas 32,3% da população total” (DIEESE, 2014, p. 02). Dados do IBGE/Censos Demográficos apontam que a população rural no Brasil, em 2010, representava 15,6% da população total do país, aproximadamente 29,65 milhões de pessoas, o que representa uma redução de 6,059 milhões de pessoas em relação ao ano de 1991.

Essa redução da população do campo, logo a redução do trabalho humano no campo, vem ocorrendo em decorrência da combinação entre concentração de terra, concentração produtiva, padrão tecnológico e organização do trabalho empregado na reestruturação produtiva do campo com a incorporação da microeletrônica¹⁵ na agricultura, desde o início dos anos 2000 (KUENZER e OLIVEIRA, 2016).

Para exemplificar, no caso dos grãos, ampliou-se a produção de soja, de milho e de trigo por meio da tecnologia empregada, ao passo que eliminou significativamente o uso do trabalho humano que passou a ser ocupado pelo trabalho morto. Primeiramente, no melhoramento das sementes, alterando da “[...] tecnologia do híbrido para o transgênico e os novos equipamentos e implementos utilizados (com base microeletrônica), permitiram que se vendam/contem as sementes por unidade, não mais por volume” (KUENZER e OLIVEIRA, 2016, p. 288).

Assim, os monocultivos voltados para a exportação e a produção de combustível tem uma menor utilização de mão de obra e ocupam áreas agricultáveis em larga escala no Brasil, como a cana de açúcar, que ocupa 10,592 milhões de hectares e a soja, que ocupa 33.207 milhões de hectares (IBGE, 2016)¹⁶. Sendo menor ainda a ocupação de mão de obra na pecuária (pastagens) e na silvicultura (matas e exploração florestal e da madeira), apenas o plantio de pinus e de eucalipto voltados à exploração da madeira ocupou, em 2015, uma área de 7,74 milhões de hectares (IBÁ, 2015).

¹⁵ Compreendemos que o agravante estruturante não está concentrado na incorporação da tecnologia na agricultura, mas sim na propriedade privada da tecnologia, dos meios de produção e no seu uso indevido sobre a natureza para produzir em larga escala as commodities, beneficiando 1% dos proprietários rurais na medida em que restringe a dinâmica ocupacional e torna precário o vínculo dos poucos trabalhadores incorporados pelo agronegócio.

¹⁶ [Levantamento Sistemático da Produção Agrícola \(LSPA\)](http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/prevsaf/default.asp?t=2&z=t&o=26&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1) (mês outubro 2016) Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/prevsaf/default.asp?t=2&z=t&o=26&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1>

O agronegócio emprega apenas 26% da mão de obra no trabalho agrícola e produz 30% da produção de comida, ainda que concentre 76% das terras, (NASIASENE, 2013). A agricultura familiar com, aproximadamente, 4,3 milhões de estabelecimentos agropecuários distribuídos em 24% das terras do território nacional (BRASIL, 2015) corresponde a 38% do Valor Bruto da Produção Agropecuária e por 74,4% da ocupação de pessoal no campo, equivalente a 12,3 milhões de pessoas (BRASIL, 2014). Ainda ressaltamos que essas propriedades com menos de 100 hectares são responsáveis pela produção de 70% dos alimentos consumidos pela população brasileira (BRASIL, 2015).

No entanto, “a agricultura familiar não tem sido incluída [...] de forma definitiva nas políticas de apoio ao desenvolvimento rural brasileiro e quando o tem, o mesmo acontece de forma tímida ou incipiente” (NAZZARI e HEYSE, 2004, p. 23). Mesmo com as inúmeras iniciativas de programas voltadas para agricultura familiar e a liberação de créditos e programas pontuais para a incentivar a Reforma Agrária durante o Governo Lula e Dilma nos últimos 13 anos de governabilidade, a prioridade no âmbito da disponibilização de crédito continua sendo para o modelo agroexportador do agronegócio que logra 86% do crédito correspondente a 5º bilhões de reais no plano safra 2006/2007, sendo que a agricultura familiar teve apenas 14% do crédito (CENSO AGROPECUÁRIO, 2006).

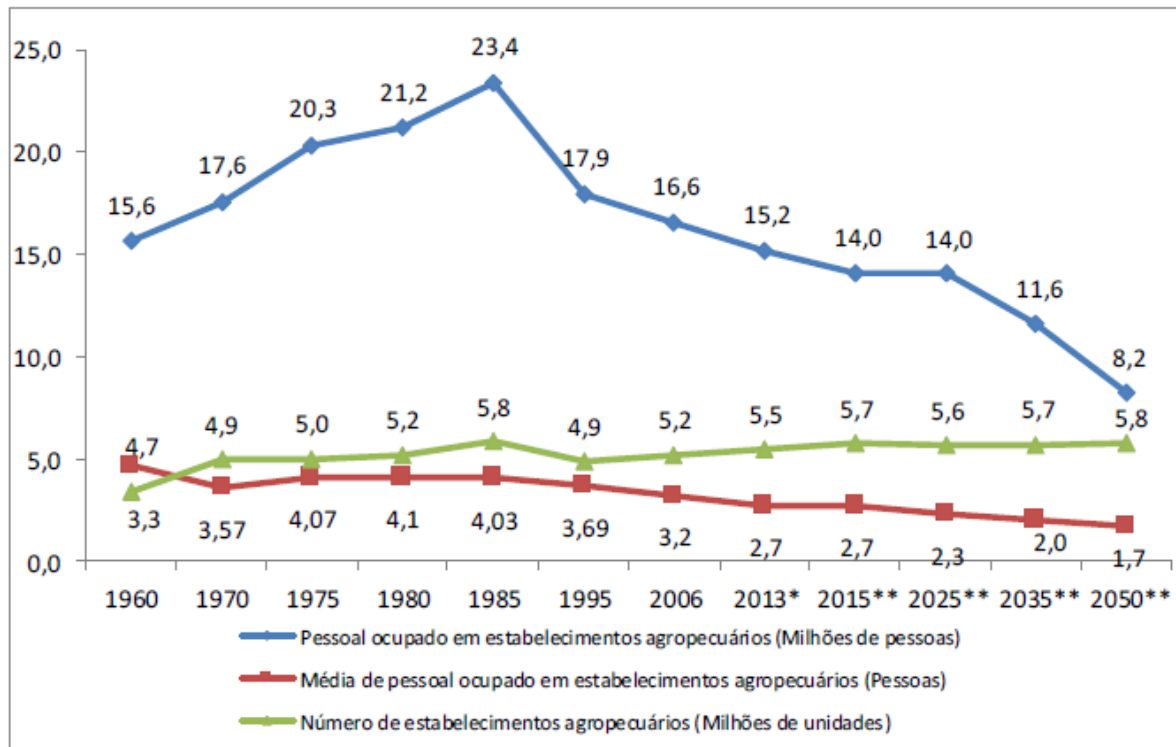
Estudo realizado por Zanella¹⁷ (2008) demonstra que, entre os anos de 1970 e 2004, reduziu-se, no estado de São Paulo, aproximadamente 700 mil postos de trabalho com a expansão de cultivos destinados à exportação e à produção de combustível. Sendo que culturas com menor incorporação de mão de obra representem, aproximadamente, 80% do total da área utilizada pela agropecuária no Brasil (KUENZER e OLIVEIRA, 2016, p. 292).

Para ajudar a ilustrar essa redução do trabalho humano no campo, observamos que o número de estabelecimentos agropecuários, ao longo das últimas décadas, mantém-se em torno dos cinco milhões, embora não signifique a manutenção dos postos de trabalho, os quais reduziram drasticamente (DIEESE, 2014). “Em 1985, por exemplo, havia aproximadamente 4,0 ocupados por

¹⁷ <http://www.unesp.br/aci/jornal/234/campo.php>

estabelecimento, número que se reduziu para 3,2, em 2006, e chegou a 2,7 em 2013” (DIEESE, 2014, p.06). Conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Quadro 2 - Pessoal ocupado, número de estabelecimentos agropecuários e número de ocupados por estabelecimento - Brasil - 1960 – 2050



Fonte: IBGE. Censo agropecuário; Dataluta/Unesp; Incra. Nota: *Pessoal ocupado com base nos dados da Pnad/2013 (IBGE); **Estimativa: DIEESE

Vejamos que o número de trabalhadores ocupados em 1985 é de 23,4 milhões, sendo que, em 28 (vinte oito) anos, desenvolve uma queda de 8,2 milhões de trabalhadores ocupados, chegando, em 2013, com 15,2 milhões de ocupados (com 10 anos ou mais de idade) no meio rural, representando uma redução de 2,7 milhões (-15,1%) de trabalhadores ocupados em comparação ao ano de 1995 (DIEESE, 2014).

A constante elevação da capitalização do meio rural promovida essencialmente pelo capital internacional, ao promover o aumento da concentração de terras, implicou a diminuição do número de empregadores no meio rural, de 559 mil, em 2004, para 267 mil, em 2013 (-52,2%) (DIEESE, 2014, p.08). Assim como o número de assalariados com ou sem a carteira de trabalho assinada obteve uma queda de 18,2%, ou seja, passou de 4,9 milhões, em 2004, para 4,0 milhões, em

2013. Não obstante, os trabalhadores por conta própria reduziram em 16,1%, passando de 4,7 milhões para 3,9 milhões de ocupados em 2013 (DIEESE, 2014).

É importante destacar que, dos 4,0 milhões de trabalhadores assalariados do Brasil, em 2013, os quais representam 1/3 da população rural “[...] a maioria (59,4% ou 2,4 milhões) encontrava-se como empregado sem carteira de trabalho assinada, e 40,6% (1,6 milhão) como empregados com carteira de trabalho assinada” (DIEESE, 2014, p. 10). Ainda de acordo aos dados Pnad 2013, os trabalhadores rurais sem carteira assinada são remunerados em média com até um salário mínimo.

Sendo expressão da desigualdade correlacionarmos que, milhões de seres humanos, por não terem outras opções de vínculo, se inserem em formas de trabalho demasiadamente precarizadas e caracterizados pela negação do acesso aos direitos trabalhistas para se dedicar as atividades produtivas no campo, ficando suscetíveis a condições desumanas. A exemplificar a existência, ainda na atualidade, do trabalho escravo, haja vista que, somente entre 1995 e 2014, foram resgatados 46.588 trabalhadores em condição de trabalho escravo, essencialmente em atividades econômicas vinculadas às lavouras, ao reflorestamento, à pecuária, ao carvão vegetal, ao extrativismo, à cana de açúcar e ao desmatamento, sendo que 44% desse total são oriundos do meio rural (DIEESE, 2014).

As mudanças realizadas pelo agronegócio no campo representam a ampliação da desigualdade socioeconômica no campo e da violência, na medida em que seu desenvolvimento é alicerçado no trabalho assalariado, sob o domínio de grandes corporações e na produção de monocultivos em larga escala que forçosamente amplia a concentração fundiária. Submete a população do campo e da cidade a uma superexploração, seja pelas extensas jornadas de trabalho ou pela baixa remuneração recebida.

Outra consequência inerente à ofensiva do agronegócio no campo brasileiro é o fechamento de escolas no campo, apenas nos últimos dez anos, são 32,5 mil escolas do campo fechadas, somente em 2013 foram 3.296 escolas (MEC/INEP).

Para sustentar essa lógica depredatória da vida humana, social e natural, vale destacar a atuação na dimensão ideológica do agronegócio, o qual, por meio do Movimento Sou Agro, entre outros, atua para orquestrar formas de dominação com o

intuito de construir o consentimento da população em relação à viabilidade do ideário do agronegócio. O Movimento Sou Agro é integrado por diversas corporações e organizações da sociedade civil, nacionais e transnacionais, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Corporações e organizações que forma o Movimento Sou Agro

ANDEF – Associação Nacional de Defesa Vegetal
Aprosoja – Associação Brasileira dos Produtores de Soja
Bracelpa – Associação Brasileira de Celulose e Papel
Bunge
Cargill
Vale
UNICA – União da Indústria de Cana-de-Açúcar
ABRAPA – Associação Brasileira dos Produtores de Algodão
OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio
ABCZ – Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
Monsanto
Accenture
Sindirações – Sindicato Nacional da Indústria de Alimentação Animal
ABMR&A – Associação Brasileira de Marketing Rural e Agronegócios
inpEV – Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias
Nestle

Fonte: (Fernandes, 2016, p. 39 *apud* União da Indústria de Cana de Açúcar, ÚNICA, 2014)

Esse processo de promoção do ideário do agronegócio compõe uma das formas de violência exercida pelo agronegócio, pois, ao buscar hegemonizar seu projeto político de classe, desempenha a coerção e o consenso violentando a mente da população com distorções acerca dos reais efeitos e causas pelo modelo do agronegócio ao ser humano e à natureza. Este processo ocorre também no interior da escola pública por meio de projetos que penetram o fazer pedagógico com materiais didáticos que retiram o caráter público da escola na medida em que submete aos interesses privados destas empresas do agronegócio. Outra expressão ideológica, violenta e atual dessas grandes corporações em conluio com a Rede Globo de Comunicação é a campanha "Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo" que durante horário nobre vai ao ar diariamente para difundir uma visão romantizada da violenta agenda do agronegócio contra a humanidade.

Entre as contradições existentes no mundo do trabalho do campo provenientes da lógica do agronegócio, escamoteada pelo sistema ideológico do agronegócio é a violência e os malefícios do uso indiscriminado de agrotóxicos, na produção de alimentos no Brasil. Nos últimos anos, o consumo de agrotóxicos teve um aumento sem precedentes, em 2009, o Brasil ocupou o primeiro lugar no ranking mundial (BOMBARDI, 2010). O que representa uma média de consumo, por cada brasileiro, de 7,3 litros de agrotóxicos (veneno) por ano, segundo dados da Campanha Permanente Contra o Uso de Agrotóxicos e pela Vida (2016). Na região Oeste do Paraná, este índice sobe para 12 litros ao ano por habitante (GT agrotóxicos/ 10^a regional de saúde)¹⁸.

Entre os anos de 2007 e 2014 foram registradas 34.147 notificações de intoxicação por agrotóxicos (ABRASCO, 2015), sendo que, no período de 2001 a 2010, os agrotóxicos e as intoxicações foram responsáveis por 6.616 mortes no Brasil¹⁹. Isso foi resultado do crescente índice de consumo de veneno neste período que levou as indústrias produtoras de agrotóxicos a faturarem 15 bilhões de reais (BOMBARDI, 2010). De acordo com Bombardi (2010), deste total, 92% foram controlados por empresas do setor agroquímico de capital estrangeiro oligopolizada em seis grandes marcas: 1) Syngenta (Suíça); 2) Dupont (Estados Unidos); 3) Dow Chemical (Estados Unidos); 4) Bayer (Alemanha), Novartis (Suíça); 5) Basf (Alemanha); e 6) Milenia (Holanda/Israel).

Cabe ressaltar aqui a especificidade que assume a geração de capital na agricultura, além do alicerce típico da indústria, por meio do trabalho assalariado, e logo a extração da mais valia (BOMBARDI, 2010). No entanto, o meio específico de apropriação de capital na agricultura ocorre indiretamente pela vinculação das grandes indústrias agroquímicas na agricultura, o que permite a submissão da produção agrícola à indústria. Portanto, “a reprodução do capitalismo no campo se dá através da subordinação da renda da terra (seja ela camponesa ou não) ao capital. Esta apropriação da renda da terra é realizada quando se utiliza um insumo industrializado para produzir” (BOMBARDI, 2010, p. 03).

¹⁸ Extraído da Carta pelo fim do Programa Agrinho nas Escolas Públicas do Paraná

¹⁹ (Fonte: SINITOX, FIOCRUZ e MINISTERIO DA SAÚDE).

Destarte, pela padronização do modelo agrícola do agronegócio, baseado em produções de monocultivos em larga escala, mecanizada, com automação do trabalho e dispensando ao máximo o uso do trabalho humano, se revela a produção do capital, ainda com o “[...] advento dos transgênicos, esta subordinação fica “selada” em todas as suas pontas. Desde as sementes, passando pelos fertilizantes e chegando, finalmente, ao veneno “adequado” à semente comprada” (BOMBARDI, 2010, p. 03).

Não é por acaso que o atual Ministro da Agricultura Blairo Maggi do Governo Golpista do Michel Temer em nome da bancada ruralista, é autor do Projeto de Lei que objetiva alterar a Lei dos agrotóxicos por uma “Lei de Defensivos Fitossanitários”, na busca por deixar mais amena a nomenclatura e modificar o conteúdo da lei para permissão de registro de venenos proibidos como teratogênicos, carcinogênicos, mutagênicos. Ainda, pretende-se criar uma instituição com a função de analisar a liberação de possíveis agrotóxicos, bem como limitar a atuação dos estados na restrição do uso de agrotóxicos (SÁ, 2016).

Em tempos em que a classe dominante do campo brasileiro se alinhou às empresas transacionais para, juntamente com outras forças reacionárias, orquestrar o golpe jurídico-midiático-parlamentar em desenvolvimento desde 2016, articula-se um conjunto de forças para acelerar a concretização de projetos que atendam aos interesses do agronegócio sobre a produção agrícola, a terra, a água, enfim, pela medíocre ganância de domínio da propriedade dos bens da natureza. Embora, a própria Ministra da Agricultura Katia Abreu, indicada pela Dilma Rousseuf já atendia aos interesses e agenda do agronegócio anterior ao golpe, mas ao qual se agrava desde então.

Em meio a esta complexidade, se dá a luta de classes e as relações de trabalho no campo brasileiro, opondo, por um lado, os grandes proprietários aglutinados no Instituto Pensar Agropecuária – IPA composto por 39 corporações e organizações da sociedade civil, nacionais e transnacionais vinculados ao ruralismo brasileiro que são a expressão da Frente Parlamentar da Agropecuária; e, de outro lado, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais e pequenos agricultores organizados em 123 movimentos socioterritoriais no Brasil, embora apenas 26 atuam todos os anos (DATALUTA, 2014).

A luta de classes no campo, portanto, se materializa no confronto entre as lógicas de agricultura, a lógica do agronegócio (capitalista e artificializada) e a lógica em construção da agricultura camponesa (agroecológica), enquanto projeto da classe trabalhadora, a qual, embora seja mais antiga que o agronegócio, está distante de ser hegemônica, mas é uma força real com embriões em gestação, inclusive pelas próprias contradições oriundas do modelo do agronegócio que assolam a vida humana e a natureza (CALDART, 2016).

Como forma de resistência, as organizações e os movimentos sociais têm constituído esforços políticos e teóricos para avançar na construção de processos agricultáveis ligados a uma dimensão ecológica da vida. Neste sentido, destacamos a constituição da Articulação Nacional de Agroecologia - ANA enquanto espaço aglutinador das forças sociais brasileiras engajadas em experiências concretas de promoção da agroecologia (ANA, 2015). “Atualmente a ANA articula vinte e três redes estaduais e regionais, que reúnem centenas de grupos, associações e organizações não governamentais em todo o país, além de quinze movimentos sociais de abrangência nacional” (ANA, 2015, s/p).

Nos últimos dezesseis anos, os esforços no âmbito acadêmico e o avanço científico da agroecologia têm se expressado por meio dos Congressos Brasileiros de Agroecologia - CBA, que, desde a sua criação, em 2003, já realizou nove congressos envolvendo milhares de sujeitos. Apenas no último CBA, em 2015, foram 1210 experiências agroecológicas socializadas em forma de artigos científicos²⁰ e debatidas (IX CBA, 2015).

Ainda no âmbito da pesquisa, vale ressaltar as iniciativas da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, como resultado da pressão das organizações sociais, iniciativas que, embora ainda distantes dos movimentos sociais, têm constituído experiências contundentes a partir da Rede de Pesquisa Transição Agroecológica, que conta com a articulação de 193 pesquisadores de 25 unidades da Embrapa e outras 29 organizações parceiras (MOURA, 2014).

Entre as milhares de experiências de sistemas produtivos com base agroecológica, citamos a Rede Interinstitucional de Cadeia Produtiva do Leite Agroecológico na Região Sul do Brasil em parceria com a Universidade Federal

²⁰ Resumos do IX Congresso Brasileiro de agroecologia disponível em <http://www.aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/issue/view/85>

Fronteira Sul – UFFS, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e movimentos camponeses da região (MOURA, 2014). O sistema produtivo de arroz ecológico nos assentamentos do Rio Grande do Sul, a Rede de Sementes Agroecológicas Bionatur, organizada desde 1997, que produzem aproximadamente 90 variedades de sementes, envolvendo mais de 160 famílias vinculadas à Via Campesina (MOURA, 2014).

Neste processo de resistência e de construção de um projeto de agricultura ecológico e contra-hegemônico, além das organizações e das instituições já mencionadas, ressaltamos também a Associação Brasileira de Saúde Coletiva - ABRASCO, a Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida, o Fórum Permanente Contra os Agrotóxicos e as manifestações expressas nas Conferências sobre Segurança Alimentar e Nutricional que, efetivamente, têm subsidiado e promovido ações na articulação entre os movimentos do campo e considerando suas bases materiais e históricas com as contradições econômicas, ecológicas e sociais, vinculado ao projeto societário da classe trabalhadora.

Diante desse breve panorama, afirmamos que é inconcebível tratar das relações de trabalho no campo dissociando as categorias propriedade privada da terra, concentração, violência, precarização do trabalho e resistência, as quais se movimentam no interior do confronto entre os projetos de agricultura e de sociedade.

O MST, como um dos movimentos sociais que reage ao estado de coisas em que nos encontramos, tem nos seus princípios orientadores esse conjunto de categorias como orientadoras de suas análises acerca da realidade e sua prática política, social e cultural. Entendendo a educação como humanizadora, a vinculação de tais categorias às questões da educação – formal ou não – compõe o universo categorial e de práticas de produção e reprodução de seres humanos mais humanizado.

1.2. O MST E À EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS OCUPAÇÕES DE TERRA DO PARANÁ

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST é herdeiro da luta pela terra protagonizada pela resistência dos povos indígenas, quilombolas,

Canudos, Caldeirão, Contestado e as Ligas Camponesas, estas, entre outras, são lutas que o MST é legatário. De acordo com Morissawa (2001), pode-se dizer que o MST é a continuidade das Ligas Camponesas, devido ao fato de se constituir enquanto uma organização independente, gestada no interior das lutas travadas no campo brasileiro, tendo como grande objetivo a Reforma Agrária em detrimento da concentração de terra nas mãos da classe dominante, essa característica “O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964” (MORISSAWA, 2001, p. 120).

Embora o MST tenha se constituído oficialmente enquanto movimento de caráter nacional em 1984, sua constituição foi gestada nas lutas e nas contradições que antecederam sua criação como a Comissão Pastoral da Terra - CPT, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, os sindicatos rurais. Entre as lutas no Rio Grande do Sul que foram o marco da constituição e do princípio da história do MST estão as ocupações de terras das glebas Macali e Brilhante, no Município Ronda Alta, em 7 de setembro 1979, consideradas a semente do MST (MORISSAWA, 2001).

Outras lutas que se constituíram como a mola propulsora do processo de gestação do MST e de sua territorialização, como a ocupação da fazenda Burro Branco, em 1980, no município de Campo Erê, Santa Catarina, por exemplo. No mesmo período ocorria, em São Paulo, a luta dos posseiros da Fazenda Primavera, municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência, no Mato Grosso do Sul, onde os trabalhadores arrendatários travavam uma intensa luta pela resistência na terra. Além disso, outras lutas ainda ocorriam em outros estados, como na Bahia, no Rio de Janeiro e em Goiás (MST, 2016).

No Estado do Paraná, o processo de gestação ocorreu principalmente pela massiva expulsão dos camponeses de suas terras devido à construção de usinas hidrelétricas na década de 1970, que, em decorrência, gerou uma série de movimentos e sindicatos rurais que contavam com apoio da CPT. Vale destacar o conflito entre as mais de 10 mil famílias que tiveram suas terras inundadas devido à construção da barragem de Itaipu. De acordo com a Carta do 1º Encontro Nacional do Sem-Terra, “[...] só no Paraná, na década de 1970, saíram mais de 2,5 milhões

da lavoura; no Rio Grande do sul, 1, 5 milhões e, em Santa Catarina, 600 mil” (MORISSAWA, 2001, p. 139).

Desde sua constituição no Estado do Paraná, o MST passou por diversas situações de repressão e de violência exercida por frações da burguesia organizadas, especialmente pela União Democrática Ruralista – UDR²¹ que incondicionalmente agiram para desarticular as forças (igreja e entidades) que apoiavam a luta pela terra (SAPELLI, 2013). Criaram milícias armadas como o Movimento dos Produtores Rurais – MPR²² e o Primeiro Comando Rural - PCR²³, ambos motivados por patronatos rurais como a UDR e a Sociedade Rural do Oeste - SRO que compartilham da violência na defesa da propriedade privada, conforme expressa Aberlado Lupion ex-presidente da UDR, no jornal O Estado do Paraná, em 26 de outubro de 1997: “Os grandes proprietários rurais vão desencadear uma violenta reação às invasões de áreas – produtivas ou improdutivas. Quem invadir nossas propriedades será recebido a bala” (OPERÁRIA, 2009, s/p).

Tal visão de violência alimentou ações que fazem o Estado do Paraná liderar o índice de conflitos e violência no campo da região Sul do País, sendo o quinto no ranking nacional (PARANÁ, 2006). Entre as diversas ações violentas desta fração da burguesia agrária contra o MST, citamos dois conflitos liderados pelo Presidente da SRO. Um, no dia 30 de novembro de 2006, quando educadores da 1º Jornada de Educação da Reforma Agrária-PR seguiam em direção à fazenda Syngenta Seeds (desapropriada pelo governo) para realizar ato de encerramento da jornada de educação, e defrontaram-se com o bloqueio dos fazendeiros agressores na BR-277. O outro conflito, no dia 21 de outubro de 2007, 40 homens armados atacaram as famílias acampadas na fazenda supracitada, o que culminou em seis militantes feridos, uma mulher gravemente ferida por espancamento e o assassinato do militante Valmir Motta, conhecido como Keno²⁴.

²¹ Criada em 1985 por grupo de fazendeiros violentos e conservadores para aglutinar forças e defender a propriedade privada da terra na Assembleia Constituinte, foram responsáveis por uma onda de violências contra os camponeses, entre eles o assassinato do Pe. Josimo, no Maranhão, em 1986 e do Chico Mendes, no Acre, em 1988 (MST, 2014; SAPELLI, 2013).

²² Criada em 25 de abril de 2007 pelo presidente da Sociedade Rural do Oeste – SRO Alessandro Meneghel, com o objetivo de contratar milícias para realizar desocupações (OPERÁRIA, 2009).

²³ “Formada em 2003, os latifundiários da região Centro-Oeste do Estado, liderados pelo latifundiário e médico, Humberto Mano Sá, com o intuito de agenciar pistoleiros para agir contra trabalhadores rurais” (OPERÁRIA, 2009).

²⁴ Mais informações ver: www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=164

Recentemente, no dia 07 de abril de 2016, os Sem Terra foram vítimas de emboscada no município de Quedas do Iguaçu, onde, desde 2014, aproximadamente 2.500 mil famílias Sem Terra encontram-se acampados na Fazenda Rio das Cobras, a qual foi apropriada ilegalmente pela Araupel Celulose²⁵. A emboscada orquestrada em conluio entre os seguranças da empresa Araupel e a Polícia Militar do Estado do Paraná culminou no assassinato de dois trabalhadores rurais e mais sete baleados²⁶.

Em meio aos conflitos agrários e às vidas tombadas, o MST tem acumulado conquistas que propiciou a melhoria de vida de milhares de pessoas assentadas e acampadas. No Estado do Paraná, entre os anos 1988 e 2014, ocorreram 702 ocupações envolvendo 89.682 famílias, no entanto, gerou, entre 1979 e 2014, apenas 327 assentamentos, contemplando 20.258 famílias, sendo que, no Brasil, há 9.337 assentamentos contemplam 1.110.753 famílias (DATALUTA, 2015). Contraditoriamente, devido ao grande número de famílias acampadas, os números revelam conquistas que permitiram a milhares de famílias o acesso ao direito fundamental da terra e a melhoria das suas condições de vida, inclusive tais conquistas permitiram, dentro dos seus limites, engendrar e materializar processos de defesa do território que resgataram os princípios da cooperação agrícola, a associação de agroindústrias sob a coordenação dos trabalhadores do campo em assentamento, bem como a criação de meios de comunicação próprios, a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes-ENFF²⁷, a qual agrega um conjunto de programas e de cursos que objetivam elevar o nível de consciência dos trabalhadores do campo e da cidade.

Em dados mensurados pelo MST, as conquistas no âmbito da educação atingem aproximadamente 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos, englobando cerca de 200 mil crianças, adolescentes e jovens e adultos Sem Terra estudam, e quase 8 mil educadores, os quais o MST ajudou a formar. Na alfabetização de jovens e adultos, em 2011, envolveu 8 mil educandos e

²⁵ Mais informações ver: www.mst.org.br/2015/05/27/justica-decide-que-araupel-nao-e-dona-da-fazenda-rio-das-cobras.html

²⁶ Mais informações ver: www.mst.org.br/2016/04/08/mst-repudia-acao-da-pm-e-exige-punicao-imediata-dos-responsaveis-pelo-crime-cometido-contra-os-sem-terra-no-parana.html

²⁷ Construída pelo trabalho voluntário de militantes do MST dos diferentes estados brasileiros, para aprofundamento sobre, ver: Silva, Roberta Maria Lobo da. A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes/Roberta Maria Lobo da Silva. – Niterói: 2005.

600 educadores e, neste mesmo período, tinha 50 turmas de cursos técnicos de nível médio e cursos superiores com Instituições de Ensino Superior - IES, com cerca de 2 mil estudantes (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012) entre outros processos que contribuem para politizar e fortalecer os territórios do MST, as lutas populares e a reforma agrária popular²⁸ (MST, 2014).

Entretanto, as conquistas oriundas da luta pela terra não alteraram a estrutura fundiária, justamente por conta das lutas e das conquistas se inserirem no contexto da reforma agrária clássica na qual democratiza parcialmente a propriedade da terra permanecendo a natureza da lógica de reprodução do mercado interno e de aumento da renda (SAPELLI, 2015). Neste contexto, milhares de famílias permanecem sem-terra, persistindo a contradição entre trabalho e capital, o que ainda implica a “[...] produção da vida feita nesses espaços também é caracterizada pelo trabalho assalariado, pela precarização do trabalho, pela exploração de uns sobre outros e, ao mesmo tempo, pelo esforço em reunir produtores livremente associados, buscando igualdade substantiva” (SAPELLI, 2015, p. 132).

Neste cenário de lutas, de conquistas, de limites e de enfrentamentos de classes e de esforços coletivos para alcançar a justiça social, a soberania dos trabalhadores e o direito de fruir de seu trabalho livre e criador sem a condição de ser explorado pelo outro, o MST, anterior a sua constituição, já se preocupava com os processos educativos das crianças, dos jovens e dos adultos acampados (MST, 2005).

A gênese do trabalho educativo do MST encontra-se nas primeiras grandes ocupações mencionadas anteriormente, em que desenvolvia-se práticas educativas e a preocupação naquele momento não era escolarizar, “[...] mas cuidar das crianças, evitar que se expusessem demasiadamente aos perigos de morar na beira da estrada e discutir com elas sobre a luta na qual forçosamente estavam participando” (MST, 2005, p. 12).

²⁸ “O programa de Reforma Agrária Popular não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma Reforma Agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja de uma revolução social. Condições objetivas e subjetivas que não estão na ordem do dia desse período histórico” (MST, 2014, p. 32).

A consolidação do Setor de Educação do MST coincide com a fase de estruturação do MST em âmbito nacional naquele período, os educadores que desenvolviam os trabalhos educativos nas primeiras ocupações no RS passam a integrar o coletivo de educação do MST com vistas à luta por escolas públicas dentro das áreas da reforma agrária. Nesse sentido, é importante ressaltar que organizar esta luta foi o motor crucial de constituição do setor de educação do MST, por isso a história da educação do MST não pode ser vislumbrada desconexa do percurso da integralidade do MST na luta pela terra (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012). Mesmo que

[...] tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento (MST, 2016, s/p).

Neste ínterim, a primeira conquista do direito de ter escola no acampamento, depois de uma série de reivindicações na Secretaria de Educação - RS, foi no Acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida. Em maio de 1982, havia 180 crianças em idade escolar, mas sua legalização plena concretizou-se em abril de 1984, já no Assentamento de Nova Ronda Alta (MST, 2005). Depois em 1985, na ocupação da Fazenda Anoni, em Sarandi – RS, se desenvolveu a segunda experiência de escola em acampamento (MST, 2005).

Essas experiências apresentadas contribuíram para identificação da complexidade que os sujeitos Sem Terra acampados enfrentaram (enfrentam) e sofreram (sofrem) com a negação de direitos fundamentais. Permitiu aos acampados o desenvolvimento do ideário da luta pela reforma agrária para além da conquista do direito por um pedaço de chão, pois, ao ser a terra usurpada igualmente, são outros direitos fundamentais, por isso, a luta pela reforma agrária contempla a luta por saúde de qualidade, por trabalho, pela produção de alimentos, pela educação e cultura, enfim, pelos direitos sociais que assegurem a todos e a todas o direito de produzir a vida humanamente (MST, 2008).

Mesmo não sendo o MST uma organização de trabalhadores que primeiramente luta pela educação, tendo em vista que seus objetivos estão relacionados à luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social, compreende-se a imprescindível função que a educação exerce no processo de luta, por isso “[...] em sua luta e organização, ele torna-se profundamente educativo [...] a escola é uma parte deste processo educacional, com funções específicas, mas nunca resumindo a educação à ela e nem a educação política, da luta, pode ser restrita à escola” (DALMAGRO, 2010, p. 116).

Nesta direção, desde sua gênese, a Escola Itinerante – EI assume a postura pedagógica revelada em seu próprio nome, ou seja, a peculiaridade de caminhar junto, realizar a itinerância, acompanhando o movimento do acampamento na luta pela terra, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, nas marchas e nas ocupações, visando assegurar a escolarização, o acesso ao conhecimento científico atrelado à formação política das crianças, jovens e adultos que vivem nos acampamentos.

Segundo Camini (2013), as experiências citadas acima serviram de força e de pressão para a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual assegurar legalmente a vida escolar e a criação da Escola Itinerante no ano de 1996, no Estado do Rio Grande do Sul. “[...] haja vista que não era mais possível, à época, esconder a abertura que havia no Artigo 64 da Lei Federal de nº 5.692/71, que permitia desenvolver novas experiências alternativas de educação propostas pelas comunidades” (CAMINI, 2013, p. 27).

Contudo, depois de 10 anos de existência da Escola Itinerante no RS, ao final de 2008, foi assinado, entre o governo do Estado (governadora Yeda Crusius - PSDB) por meio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC e o Ministério Público, um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC que determinou o fechamento das 9 Escolas Itinerantes no RS, deixando 600 crianças e adolescentes sem escola no lugar onde vivem (CAMINI, 2011).

A experiência da EI – RS foi a sementeira para a criação da EI do Paraná, bem como para os outros quatro estados, com a EI aprovadas, todos os Estados embasaram as pressões ao poder público a partir do acúmulo das Escolas

Itinerantes conquistadas, “[...] no dizer dos Sem Terra, hoje não precisamos mais inventar a roda, pois ela já estava girando” (CAMINI, 2010, p. 52).

1.3. DA GÊNESE AO PERCURSO DE LUTA PELA ESCOLA ITINERANTE NO PARANÁ

“Escola Itinerante chegou para ficar, lutando pela terra e o direito de estudar”²⁹.

O processo de germinação da EI no PR inicia-se com a “Escola Itinerante Terra e Vida”³⁰, inaugurada no dia 21 de junho de 1999, no Acampamento em frente ao Palácio do Iguçu, instalado desde 08 de junho, a escola que funcionou durante 14 dias integrava e participava dos protestos contra a repressão e a perseguição política do governo Jaime Lerner aos trabalhadores Sem Terra (MST, 1999).

Também existiram experiências de escolas em acampamentos, funcionando como extensão de outra escola pública, por exemplo, no processo de ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, em 1996, no Acampamento do Buraco na BR 158 funcionou uma escola que ofertava Ensino Fundamental e Ensino Médio (SAPELLI, 2013, MST, 2008a).

Com o final do mandato do Governo Lerner, no Estado do Paraná, assim como o fim do governo Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, uma nova conjuntura política se configura com a eleição do Roberto Requião no Estado do PR e de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente, acredita-se numa abertura política e as expectativas para conquista da terra ampliam-se e impulsionam a constituição de 67 ocupações no Estado do Paraná em 2003, na maioria desses acampamentos as crianças encontravam-se sem acesso à escola (BAHNIUK, 2008). Neste contexto, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo excita e pressiona à criação da Coordenação da Educação do Campo-CEC, na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no ano de 2003, para responder pelas necessidades da educação do campo.

Posterior a uma série de esforços coletivos e reivindicações, o Conselho Estadual de Educação – CEE, no dia 08 de dezembro de 2003, autorizou o

²⁹ Palavra de ordem dos Sem Terrinha do PR nas mobilizações.

³⁰ Anexo I - Ver página do Jornal Sem Terra com matéria sobre a Escola Itinerante Terra e Vida.

funcionamento da “Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo” anuncia o Parecer nº 1012/03 que a oficializa, seguido da Resolução nº 614/2004, de 17 de fevereiro de 2004, da Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR, em regime de experimento por dois anos, tendo por Escola Base³¹ o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak - CECISS do Município de Rio Bonito do Iguaçu (MST, 2008a; SAPELLI, 2013). Para tal, a Resolução nº 1660/2004 autoriza o funcionamento da Educação infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais para atender exclusivamente às turmas das Escolas Itinerantes.

Entre os motivadores que levaram a luta pelo acesso à educação nas ocupações de terra do Paraná, destacamos a superlotação nas escolas do entorno dos acampamentos, a discriminação e o preconceito que as crianças sofriam por serem sem Terra, a desmotivação das crianças aos estudos por essas circunstâncias e a própria necessidade de assegurar processos educativos na relação com o conhecimento cultural, local e universal (MST, 2008).

Banhiuk (2008), ao encontro dessa questão, descreve que, nas escolas das vilas próximas aos acampamentos, devido à forma das vestimentas, pelas roupas cheirarem fumaça do fogão a lenha e por serem Sem Terra, as crianças sofriam discriminação. Esses fatores ampliaram a necessidade de concretização de uma escola que atendesse às crianças, devido a tais atribuições pejorativas as abalarem psicologicamente e implicarem no aprendizado e no desejo de frequentar a escola. Em entrevista concedida a Banhiuk (2008, p.71), uma mãe, acerca da criação da escola nos acampamentos do Paraná, relata da seguinte forma: “isso é muito bom, as crianças aqui se sentem bem, não são discriminadas e nem rejeitadas, se sentem como se estivessem em casa”.

É válido lembrar o sofrimento que as crianças passavam no transporte escolar no trajeto entre escola da cidade e /ou no campo e casa, devido às largas distâncias percorridas, realidade presente em muitas comunidades no campo nos dias atuais, as influenciaram (e tem influenciado) na indisposição para o aprendizado pelo cansaço físico, sendo esta uma forma de negligenciar o acesso à educação de

³¹ Escola Base é a guardiã da proposta política e pedagógica que fundamenta as práticas das Escolas Itinerantes, assim como dos processos administrativos, das matrículas, centralizando e descentralizando recursos do fundo rotativo.

qualidade social às populações do campo. Anterior às Escolas Itinerantes, as crianças desses acampamentos circulavam mais de 50 quilômetros de distância do acampamento porque não havia espaço nas escolas para as crianças estudarem (FILIPAK, 2009).

Desde o princípio da Escola Itinerante, seu projeto político pedagógico foi sendo autogestado de acordo com as exigências formativas da luta pelo fortalecimento do território nas ocupações de terra/acampamento e da Reforma Agrária, compreendendo a educação como instrumento de acesso ao conhecimento, à conscientização e à elevação cultural. Com isso, a Escola Itinerante configurou, em suas primeiras práticas, tempos educativos essencialmente alicerçados em três dimensões fundamentais: o conhecimento científico, a formação militante e o trabalho humano (DALMAGRO, 2010).

Nos dois primeiros anos de reconhecimento legal, existiam 9 acampamentos com Escolas Itinerantes atendendo a 2.789 educandos, conforme expressa o Parecer nº 735/05 CEE-PR, de 07 de dezembro de 2005, no qual autoriza a continuidade das escolas por mais três anos de experimento. Neste novo período de avaliação das Escolas Itinerantes, no ano de 2006 e 2007, estiveram em funcionamento 11 unidades com uma média de 1630 educandos, conforme o Parecer nº 608/2008 CEE-PR, de 05 de setembro de 2008, que analisa o processo da Escola Itinerante desde sua criação. Em 2015, a EI-PR encontra-se em novo período de avaliação pelo CEE-PR e pela SEED-PR com base no exame dos relatórios circunstanciados entregues pela Coordenação Política Pedagógica das Escolas Itinerantes e por meio da fiscalização realizada pela SEED neste período. A nível nacional, existiam, no ano de 2006, 32 Escolas Itinerantes com 277 educadores e 2984 educandos, sendo que, em 2008, são 37 EI com 348 educadores e 3600 educandos.

Constatamos pela pesquisa documental que, na trajetória da Escola Itinerante, foram realizados 4 Seminários Nacionais, o primeiro em 2005, o segundo realizado em Curitiba-PR, em agosto de 2006, o terceiro em Faxinal do Céu – PR, no mês de maio de 2008 e o quarto em Foz do Iguaçu, em setembro de 2014, os quais objetivaram oferecer unidade ao projeto educacional das EI a nível nacional de forma integrada ao projeto educativo do MST. Por meio desses seminários, foi

possível socializar as experiências, as reflexões e as práticas das escolas dos seis estados, com o intuito de aprimorar os processos pedagógicos e de acumular forças e táticas nas formas de tratamento com Estado, de fortalecer o vínculo com MST, compreendendo, em cada período, a conjuntura agrária e as táticas da educação na luta pela Reforma Agrária. Nos dois últimos seminários, os educadores e as educadoras produziram manifestos por escrito como forma de anunciar o balanço político pedagógico com seus limites e potenciais, afirmando os princípios cruciais desse projeto educativo vinculado à luta social, bem como apresentando elementos de denúncia das ações que emanam do Estado.

O quarto seminário assume um caráter diferenciado dos precedentes, primeiramente por não reunir somente as EI, sendo que, no ano de sua realização, em 2014, somente o Paraná permanece com Escola Itinerante. Essa atividade foi denominado de *Seminário Nacional da Frente de Educação Básica sobre o Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes MST PR: organização curricular em Complexos de Estudo* (sobre os complexos discutiremos adiante), além das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná, reuniu membros do Setor de Educação do MST e das Escolas de Assentamentos dos Estados do RS, SC, PR, SP, RJ, ES, CE. Seu objetivo foi, a partir da socialização dos fundamentos e da lógica de organização dos Complexos de Estudo em experimento nas EI do PR, desenvolver intercâmbio com práticas e experimentações pedagógicas das Escolas do MST dos outros estados, com o intuito de fortalecer, pela discussão coletiva, o projeto educativo e histórico do MST, de forma a vislumbrar táticas para avançar na consolidação do trabalho educativo nas escolas com as matrizes pedagógicas da Pedagogia do MST (MST, 2015a).

Entre os aprendizados coletivos do Seminário, ficou demarcada a exigência formativa com o exercício prático da concepção de conhecimento que, teoricamente, incorporamos (materialismo histórico dialético), o desafio é ser iniciado com as novas gerações, pois a escola e o conhecimento são de nosso interesse e não abrimos mão, certamente por que, diante da atual complexidade da luta de classes, se faz imprescindível a apropriação do conhecimento que permita apreender conexões, contradições, tendências de mudança dos fenômenos sociais e naturais para intervir na realidade (CALDART In: MST, 2015a).

Outro dado importante desta trajetória de luta por escola no acampamento, diz respeito ao conjunto de educadores que foram se formando no Paraná por meio da atuação na Escola Itinerante, ou seja, somente entre os anos de 2004 e de 2007, 2.434 educadores participaram de formações continuadas organizadas pelo Setor de Educação do MST em parceria com a SEED e Universidades (ACAP, 2011). Até o ano de 2011, a maioria dos educadores que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não possuíam ensino superior, uma minoria frequentava o magistério no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis. Todos e todas eram acampados que foram desafiados a serem educadores e se dispuseram a se auto-organizarem coletivamente para a apropriação da formação docente. Essa circunstância permitiu projetar centenas de educadores populares, em meio aos processos de atuação e de formação continuada, combinada com a luta pelo acesso a Universidade³². Desse modo, a partir de 2012, todos os educadores contratados³³ para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental possuem graduação, magistério ou cursam graduação, pós-graduação nível de especialização e de mestrado (MST, 2015).

No Estado do Paraná, até 2016, houve 28³⁴ Escolas Itinerantes, essas foram deixando de existir na medida em que se transformaram em Escolas de Assentamento ou devido aos despejos, exemplo do que ocorreu com a El Terra Livre em Santa Tereza do Oeste, na antiga Fazenda Syngenta, a El Anton Makarenko, em Amaporã. Destacamos, entre as escolas que vivenciaram despejos,

³² A partir da luta dos MSP'sC pelo acesso à universidade para formação de educadores orgânicos para atuar nas frentes de educação no Paraná, conquistou-se cursos especiais em parceria com Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA. No Paraná, quatro turmas de Pedagogia da Terra, ambas em parceria MST, PRONERA, sendo as turmas: Antônio Gramsci (2004-2008), Nadja Krupskaya (2009-2012) e Anatoli Lunatcharski (2013-2016), estas em parceria com a UNIOESTE, e a turma Iraci Salete Strozak (2013-2016) pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, e dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, sendo um na UNIOESTE, turma Paulo Freire (2010-2014), e outro na Universidade Estadual Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, turma Campo em Movimento (2010-2014). Atualmente, existem 6 turmas de LedoC em andamento na Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS em Laranjeiras do Sul, que possui educadores das EI em processo de formação. Existem outros cursos de LedoC conquistados no PR, opinamos por citar essencialmente esses pelo fato de serem os quais o maior número de educadores das EI estiveram presentes.

³³ Os educadores e educadoras que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e parte dos trabalhadores são contratados por meio de um Termo de Cooperação Técnica e Financeira (Convênio) entre a SEED e a ACAP (Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná). Sendo que os educadores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio são contratados por meio de processo seletivo simplificado realizado pela SEED.

³⁴ Aqui estamos contabilizando as duas Escolas Itinerantes mencionadas anteriormente que precederam a oficialização em 2003.

a El Ernesto Che Guevara, que localizava-se entre os municípios de Guairaça e de Terra Rica, na região Noroeste, a qual teve sua trajetória iniciada em fevereiro de 2004, e passou por quatro despejos, realizados pelo Estado, em 4 anos de existência, alguns com muita violência (FARIAS, 2008). Contudo, a partir do último despejo em 2008, as famílias integraram-se ao Acampamento Elias Gonçalves de Meura, localizado na Fazenda Santa Filomena, em Planaltina do Paraná, e passaram a frequentar a Escola Itinerante lá existente.

Contraditoriamente, o mesmo Estado que respalda a existência da Escola Itinerante nos acampamentos, “[...] é o Estado que a despeja. Diante de tudo, a simples existência da Escola Itinerante assegura a continuidade da educação as crianças e suas famílias, mesmo diante da situação de expulsão destas do lugar onde viveram por 10 anos” (ACAP, 2012, p. 28).

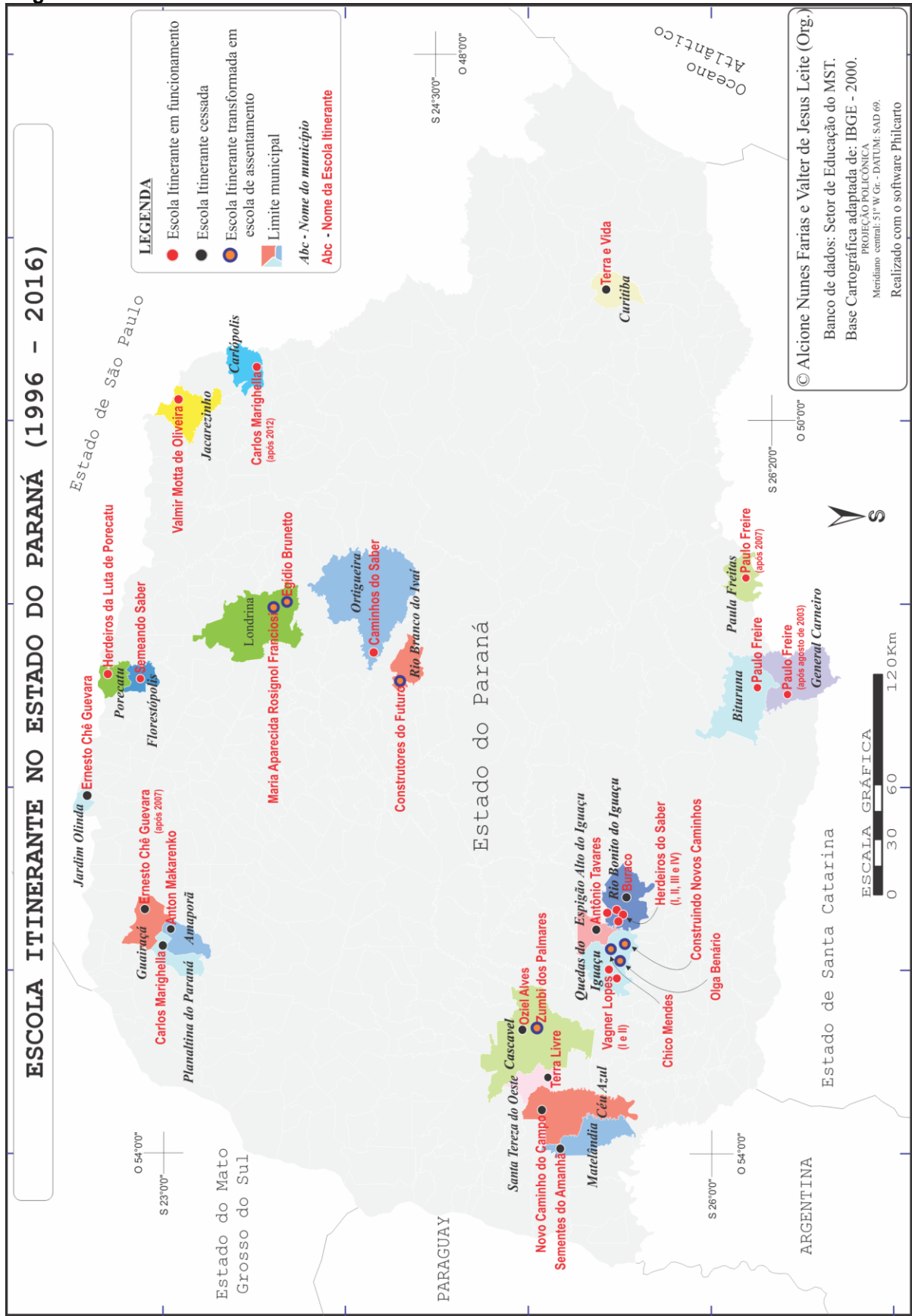
Dentre os fatores que cessaram algumas Escolas Itinerantes, foi que foram criadas em período de acampamentos na beira da BR, como é o caso da El Novo Caminho do Campo, em Ceú Azul, na BR-277, a qual, posteriormente, passou a integrar a El Zumbi dos Palmares, em Cascavel (MST, 2008).

Assim como teve El que cumpriram seu papel social de semear a Escola do Assentamento, ao conquistar a desapropriação das áreas ocupadas, como é o caso das El Olga Benário e Chico Mendes que se constituíram em 2005 enquanto Colégio Estadual do Campo – CEC, no Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu. A El Zumbi dos Palmares, em Cascavel, que se efetivou enquanto Escola Municipal do Campo – EMC Zumbi dos Palmares, em 2014, e CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida em 2014, ambos no Assentamento Valmir Motta de Oliveira. A El Maria Aparecida Rosignol Franciosi se transformou, em 2015, na Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber e o CEC M^o Ap. Rosignol Franciosi, ambos no Assentamento Eli Vive; e, por último, a El Construtores do Futuro que se efetivou como EMC Construtores do Futuro e CEC 1^o de Setembro em 2015³⁵.

Vejamos abaixo na ilustração do mapa à localização das Escolas Itinerantes em funcionamento, as que tiveram seus trabalhos cessados e as que se transformaram em Colégios Estaduais.

³⁵ Posteriormente, no tópico A Luta pela Escola do Assentamento, apresentaremos, com maior detalhes, informações referentes aos desafios no processo de transição das Escolas Itinerantes para colégio estadual ou escola municipal.

Figura 1 - Escola Itinerante no estado do Paraná (1996 – 2016)



Conforme ilustrado no mapa, atualmente, existem 12 (doze) Escolas Itinerantes em funcionamento no Estado do Paraná, propiciando acesso à escolarização para, aproximadamente, 1980 estudantes, distribuídas em 8 (oito) Municípios, sendo elas: El Paulo Freire em Paula Freitas; El Herdeiros do Saber I, II, III e IV em Rio Bonito do Iguaçu; El Vagner Lopes I e II em Quedas do Iguaçu; El Caminhos do Saber em Ortigueira; El Semeando Saber em Florestópolis; El Herdeiros da Luta de Porecatu em Porecatu; El Carlos Marighella em Carlópolis; e El Valmir Motta de Oliveira em Jacarezinho. Essas escolas envolvem o trabalho de 5 Núcleos Regionais de Educação – NRE.

Ressaltamos que a existência destas escolas ao passo que expressa à conquista e a constante luta pelo direito a educação nas ocupações de terra, em contrapartida representa a morosidade e a procrastinação da desapropriação das terras no Paraná para fins da reforma agrária. Como é o caso do acampamento onde se encontra a Escola Itinerante Paulo Freire existente desde 2003, submetida a condições provisórias e suscetíveis ao despejo, ao conflito e as intempéries da natureza.

Com o intuito de apreender as características específicas que integram a materialidade em que cada Escola Itinerante encontra-se inserida, buscamos apresentar, de modo geral, o histórico, trajetória e as características que estão no entorno de cada uma, por compreendermos que, possivelmente, estas características potencializam ou limitam a possibilidade de avançar no âmbito do trabalho pedagógico.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ³⁶

Escola Itinerante Caminhos do Saber

“Plantamos a semente, regamos pra crescer. Na Escola Itinerante Caminhos do Saber”³⁷.

³⁶ Existe uma descrição parecida sobre algumas das Escolas Itinerante em Sapelli (2013 e Bahniuk (2015).

A Escola Itinerante Caminhos do Saber encontra-se situada no Município de Ortigueira, classificado com o pior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH-M entre os 399 municípios paranaenses. Mesmo sendo o quarto município maior em extensão territorial do Paraná, conta com elevados índices de pobreza, de desigualdade social e de baixa escolaridade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, contém uma população de 25.216, divididos em, a maior parte, 16.853 no meio rural, e 8.363 no meio urbano. Embora esteja a maior população no meio rural predomina-se os grandes latifúndios com produção de gado de corte e o monocultivo da madeira voltados ao mercado externo.

Somente com o monocultivo da madeira (pinus e eucalipto) são ocupados 31.826,8³⁸ hectares de terra sob o domínio da empresa de papel e celulose Klabin. Depois de 117 anos de exploração e de esgotamento do solo paranaense, a empresa Klabin inaugurou, em Ortigueira, uma nova fábrica de celulose que ocupa uma extensão territorial equivalente a 200 campos de futebol. Martins (2014) aponta que mais de 40 nascentes secaram com intenso plantio de pinus e eucalipto na região, além de contribuir para o deslocamento de terras que poderiam estar produzindo alimentos.

Essas características foram resultando numa população urbana empobrecida em situação de significativa exclusão social, assim como os pequenos agricultores que, marginalizados, encontram-se em situação de pobreza.

Esta materialidade fomentou a luta pela terra na região que hoje conta com 506 famílias assentadas e cerca de 1000 famílias acampadas. Com a ocupação por aproximadamente 600 famílias da denominada “Brasileirinha” no ano de 2003, pertencente à Fazenda Brasileira que fica na divisa entre o Município de Faxinal e Ortigueira, iniciou-se os germes da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Em 2005 as mesmas famílias, avançaram para a ocupação da sede da antiga Fazenda Brasileira, onde hoje encontra-se situada a Escola Itinerante Caminhos do Saber no Acampamento Maila Sabrina.

³⁷ Palavra de ordem do coletivo escolar.

³⁸ MAPEAMENTO DOS PLANTIOS FLORESTAIS DO ESTADO DO PARANÁ: Pinus e Eucalyptus Disponível em http://www.florestasparana.pr.gov.br/arquivos/File/Mapeamento/Publicacao_Mapeamento_Site_02.pdf

A partir de 2005, com a nova ocupação, o debate sobre a construção da escola no acampamento passou a se fazer presente por diferentes situações: 1º) devido à grande quantidade de crianças e adolescentes em idade escolar; 2º) no período inicial do acampamento sofriam nas estradas rurais para chegar à escola mais próxima, percorrendo cinquenta quilômetros em transportes coletivos sem condições de circulação como ônibus, caminhonetes ou caminhão baú; 4º) por conta do preconceito sofrido por serem sem terra e cheirarem fumaça; e 5º) as consequências por serem estigmatizados, desmotivação, dificuldade de adaptação na escola, numerosas faltas, não aprendizado e reprovação (SAPELLI, 2013; FILIPAK, 2009; URQUIZA, 2009).

Segundo Sapelli (2013), as aulas iniciaram em 2006, ofertando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com educadores da própria comunidade. Em 2008 foi ampliada a oferta para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em 2008. Na fase inicial, as aulas ocorriam em estruturas da própria fazenda. Fruto de muita persistência, organicidade e luta por condições para construir a escola, a comunidade acampada conseguiu materiais para construção de salas de aulas, realizando o primeiro mutirão em 2006 em prol de três salas de aula, e, em 2007, constituiu-se o segundo mutirão, construindo mais quatro salas de aula (SAPELLI, 2013; URQUIZA, 2009). Posterior a uma série de reivindicações, por meio do Governo Estadual, foram obtidos materiais para melhoramento dos ambientes da escola, como colocar piso, vasos sanitários, telhas Eternit. Importante ressaltar que a mão de obra foi ficando sempre a cargo das próprias famílias acampadas, por essa razão, em 2015, a escola conta com uma estrutura de sete salas de aula, uma biblioteca, uma sala de educadores, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros masculinos, dois banheiros femininos, parque infantil alternativo, barracão com ambiente adaptado para cinema e uma quadra de areia (ACAP, 2015).

Em 2016, o acampamento conta com uma população de 325 famílias e estudam na escola 185 estudantes, distribuídos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e Alfabetização de Jovens e adultos. O coletivo de trabalhadores da escola é

integrado por 28 pessoas, sendo 11 vinculados ao convênio da ACAP, 15 ao processo Seletivo Simplificado e 2 trabalhadores voluntários³⁹

Escola Itinerante Carlos Mariguella

“Marighella, poeta e guerreiro, lutamos pela liberdade do povo brasileiro”.

“Guerrilheiro, guerrilheiro, guerrilheiro Marighella, defendemos esta pátria, por que somos filho dela”⁴⁰.

A Escola Itinerante Carlos Marighella iniciou seus trabalhos no mês de setembro de 2004 no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, Município de Planaltina do Paraná, região Noroeste do Paraná, na denominada Fazenda Santa Filomena, onde desenvolveu suas atividades até o ano de 2012 (EICM, 2015).

A ocupação da Fazenda Santa Filomena, em Planaltina do Paraná, foi realizada em 31 julho de 2004 por aproximadamente 400 famílias Sem Terra, procedentes de diferentes acampamentos e municípios, e de outros estados como Mato Grosso e São Paulo e, ainda, algumas oriundas do Paraguai (MST, 2008; EICM, 2015). Essas famílias denunciavam a morosidade da destinação desta fazenda improdutiva para fins da Reforma Agrária, sendo que o INCRA já havia caracterizado ela como improdutiva no ano de 1998. Durante a ocupação, pistoleiros e jagunços da fazenda atacaram veementemente as famílias a tiros durante 3 horas seguidas, culminando no assassinato de Elias Gonçalves de Meura e baleando outras seis pessoas (AMBONI, 2014; EICM, 2015). Fato que justifica a escolha do nome do acampamento para homenagear e manter viva a memória do camarada vitimado pela injustiça e pelas balas do latifúndio.

Mesmo diante das ameaças de despejo, desde a ocupação as famílias compreendiam a necessidade de construir uma Escola Itinerante. A realização dos primeiros trabalhos escolares ocorreram nas estruturas físicas da própria fazenda, no estábulo e complementado por um barraco de lona preta na sua lateral, utilizando-se de carteiras e de mesas improvisadas pelas famílias acampadas

³⁹ Dados do diário de campo no dia 12 de dezembro de 2016, durante Reunião Técnica das Escolas Itinerantes.

⁴⁰ Palavras de ordem do coletivo escolar

(SAPELLI, 2013; AMBONI, 2014). Porém, mesmo com a limpeza do estábulo para utilização temporária como estrutura da escola, havia muita reclamação por parte das crianças em relação ao odor de estrume dos animais (AMBONI, 2014; MST, 2008).

Neste ínterim, as famílias acampadas, diante da precariedade e das reclamações das crianças, com base em reflexões ocorridas nas instâncias do acampamento, definiram construir um ambiente mais apropriado para os trabalhos da escola, independente do Estado (EICM, 2015). Como forma de potencializar os processos da escola, no ano de 2005, passaram a contemplar a oferta aos estudantes do Assentamento Milton Santos próximo ao acampamento. Isso exigiu qualificar a estrutura física e negociar com o município o transporte escolar para o traslado das crianças e dos jovens do assentamento, embora a prefeitura tenha alegado ausência de recursos para suprir a necessidade do transporte escolar, fator que levou a ocupação da prefeitura de Planaltina do Paraná para assegurar acesso a este direito (EICM, 2015).

A Escola permaneceu no município de Planaltina do Paraná por oito anos, devido à reintegração de posse da área, mesmo esta sendo classificada, em 1998, pelo Decreto Presidencial, como improdutiva, os latifundiários conseguiram reverter e burlar a análise de produtividade. Resultou que, em 2012, o Estado decretou a reintegração de posse da Fazenda Santa Filomena, com isso, parte das famílias deslocaram-se para o Município de Carlópolis à 300 KM de distância, no Norte Pioneiro do estado, e parte da escola realizou itinerância acompanhando o deslocamento das famílias e assegurando o direito à escolarização (ACAP, 2011; 2012), que ocorreu até o dia 10 de abril de 2013, data em que o deslocamento das famílias de Planaltina do Paraná para Carlópolis foi concluído, a El Carlos Marighella teve seu funcionamento nos dois municípios (CAMARGO, 2016).

Inicialmente, no município de Carlópolis, a escola ofertava os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e conforme a escola foi se estruturando, ampliou-se a oferta para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Em 2016, o Acampamento conta com 45 famílias e a escola atende 75 estudantes, com um coletivo de trabalhadores composto por 20 pessoas,

sendo 5 contratos pela ACAP e os outros 15 por meio do Processo Seletivo Simplificado.

Escola Itinerante Paulo Freire

“Paulo Freire educador do povo, seguimos sua luta na construção do novo”⁴¹.

A Escola Itinerante Paulo Freire tem sua origem no ano de 2003, com a expectativa da abertura política com início do Governo Federal, Presidido por Luiz Inácio da Silva, cresce a esperança por um pedaço de terra, fator que impulsionou o MST, na região sul do Paraná, a organizar um acampamento para massificação da luta pela terra (SILVA, 2008). A abertura do acampamento ocorreu no dia 1º de maio de 2003, em uma área cedida pelo Assentamento Etiene, no Município de Bituruna, onde concentraram-se famílias oriundas dos municípios de Porto Vitória, Pinhão, General Carneiro, Cruz Machado, Palmas, Porto União, União da Vitória, Curitiba e Bituruna, e, em apenas uma semana, atingiu 450 famílias acampadas (SILVA, 2008).

Desde o início do acampamento, as famílias constataram a necessidade de lutar por uma escola no local, tendo em vista a existência de 90 crianças em idade escolar da Educação Infantil ao 4º ano, fato que fez com que o Setor de Educação e a direção da Brigada Contestado buscassem formas de articular o ambiente escolar. Em junho de 2003, depois de um conjunto de articulações, começaram os trabalhos pedagógicos da Escola Itinerante Paulo Freire que, inicialmente, funcionou como extensão da Escola Municipal João de Paula, localizada no Assentamento Rondon, Município de Bituruna. Os seus educadores eram os próprios membros da comunidade, sendo que dois deles cursavam o Magistério no Instituto de Educação Josué de Castro, os quais ficaram incumbidos pela tarefa de coordenação política pedagógica da escola (SILVA, 2008).

⁴¹ Palavra de ordem do coletivo escolar.

Em agosto de 2003, com o intuito de progredir rumo ao assentamento, 350 famílias do acampamento 1º de Maio ocuparam a Fazenda Zattar de 5.000 hectares, no Município de General Carneiro, extremo Sul do Paraná. Nesta ocasião, a El Paulo Freire realizou sua primeira itinerância acompanhando as famílias na luta pela reforma agrária, iniciando as aulas dois dias depois da ocupação, mesmo sem uma estrutura física adequada, pois os materiais da escola chegaram 60 dias depois devido à dificuldade de transporte. Em novembro de 2003, foi realizado um mutirão para construir as salas de aula (OLEGÁRIO, 2013).

No ano de 2007, depois de um conjunto de conflitos no interior do acampamento, motivados e com aparelhamento de políticos locais e madeireiros, que objetivavam explorar a madeira nativa da área ocupada, o MST passou a analisar os rumos do acampamento, tendo em vista a dificuldade de incidir sobre a resolução do problema frente às ameaças existentes. Muitos acampados foram cooptados e incorporaram os interesses dos madeireiros pela extração da madeira nativa, sem assimilar que isso era parte da estratégia de criminalizar a luta pela terra e de desarticular a unidade no acampamento. Esses fatores fomentaram na desunião e em rixas entre os acampados, aqueles a favor da madeireira e os que buscavam manter os princípios do MST (SILVA, 2008).

A Escola e o coletivo de educadores, em meio a esses conflitos, acabou se tornando objeto de perseguição, por realizar abordagens na escola acerca da preservação ambiental e das consequências da exploração de madeira nativa, bem como por difundir, por meio de trabalhos escolares, os objetivos dos madeireiros e da prefeitura com a retirada ilegal da madeira nativa, o que acarretou uma tentativa de silenciar a escola por parte do grupo dos madeireiros (OLEGÁRIO, 2013).

Com isso, em setembro de 2007, as famílias ligadas ao MST já haviam decidido se retirarem do acampamento, pois as violentas ameaças eram constantes contra os que se posicionavam pela não extração ilegal da madeira. Frente a essa situação, definiu-se que a escola acompanharia as famílias articulados pelos princípios do MST, e onde ela pudesse desenvolver sua proposta pedagógica com criticidade (SILVA, 2008).

Neste ínterim, a Escola Itinerante Paulo Freire, em dezembro de 2007, exercita sua segunda itinerância: para o Acampamento Reduto de Caraguatá⁴², em Paula Freitas, situada a 85 Km de General Carneiro. Este acampamento se constituiu em 2005, com a ocupação da Fazenda, de propriedade do extinto Banestado. Inclusive nesta ocasião foram retirados madeireiros que exploravam a mata nativa ilegalmente, o que mantêm vestígios de conflitos e de ameaças até os dias de hoje (SAPELLI, 2013). A exploração florestal ilegal na região movimenta um grande mercado e conflitos nos municípios de General Carneiro, de Paulo Frontin, de Paula Freitas, de Cruz Machado, entre outros, uma vez que são pinheiros que se transformam em carvão, imbuías em palanques para cerca, cedros em cavacos para alimentar caldeiras e araucárias centenárias (em prenúncio de extinção) para indústria moveleira (JUSBRASIL, 2008).

No ano de 2016, o Acampamento Reduto de Caraguatá, está integrado por 35 famílias, que estão em busca de sobrevivência e da criação de renda, cultivando, portanto, milho, feijão, batata doce, arroz, verduras, legumes, mandioca, e criando animais como galinha, porco e vaca. Para complementar a renda, algumas famílias também trabalham por dia com os colonos nas comunidades vizinhas. Assim como realizam, anualmente, o corte manual de aproximadamente 21.000 kg de erva mate, a qual é comercializada e a renda é dividida entre as famílias acampadas e outra parte destinada ao caixa coletivo do acampamento para necessidades emergenciais⁴³.

A escola, em 2016, oferta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio para 25 estudantes. O coletivo de trabalhadores da escola é integrado por 15 pessoas, sendo 3 vinculados a ACAP e 14 via Processo Seletivo Simplificado - PSS.

Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira

⁴² O acampamento Reduto de Caraguatá teve seu nome escolhido em homenagem a um reduto de caboclos que lutaram na Guerra do Contestado em 1914, na região sul do Paraná.

⁴³ Diário de campo dia 28 de março de 2016.

“Escola Valmir Motta. Por uma nova educação. Seguimos nessa luta pra fazer transformação”⁴⁴

A Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira é fruto da retomada da luta pela terra na Região Norte Pioneiro do Paraná por parte do MST, essencialmente no município de Jacarezinho. O referido município, se caracteriza pelo solo fértil e forte presença da agricultura, tem uma população com aproximadamente 40.253 habitantes (IBGE, 2016⁴⁵). Na agricultura, predomina o cultivo do café, da soja e, em maior extensão de terra, do monocultivo da cana de açúcar, na pecuária, a criação de bovinos e a avicultura ocupam destaque na economia da região (IPARDES, 2016).

As indústrias dominantes são as de produtos alimentares, indústria química e madeireira. “Quanto a participação no PIB municipal, de acordo aos setores, é de 11,42% na agropecuária, 34% na indústria e 54,58% para serviços (dados da Prefeitura Municipal) (MOTTA, 2015, p.11)”.

A luta pela terra na região Norte Pioneiro vinha sendo tratada de forma distorcida e oportunista por grupos autônomos, os quais se beneficiavam com recursos do Estado voltados para cestas básicas e negociavam despejos de áreas com latifundiários para se subsidiarem financeiramente (BATISTA, 2011).

Entre os anos de 2006 e 2007, o MST organizou o acampamento denominado de Terra Roxa, com 250 famílias às margens da estrada municipal rural 642, próximo à Fazenda Itapema, no município de Jacarezinho (EIVMO, 2015). O acampamento ficava entre a estrada e as cercas do latifúndio, o que fez com que passassem por condições desumanas com falta de água e comida, e expostos ao risco de atropelamento pelo grande fluxo de veículos pesados que passavam pela rodovia (EIVMO, 2015).

O Acampamento Terra Roxa durou aproximadamente 2 anos, período em que muitas famílias desistiram do sonho de ver a terra repartida, em função das dificuldades sofridas na beira da estrada. No final de 2007, a Fazenda Cambará, uma das áreas reivindicadas pelo MST, foi classificada como improdutiva e desapropriada para fins de reforma agrária, fator que movimentou as famílias que

⁴⁴ Palavra de ordem do coletivo escolar.

⁴⁵ http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=231&btOk=ok

estavam às margens da estrada ocuparem, em 2008, a sede da Fazenda Cambará e da Fazenda Itapema, constituindo dois acampamentos próximos (EIVMO, 2015).

Com o intuito de fortalecer as ocupações dessas terras, o MST definiu por sua massificação com o deslocamento de famílias dos acampamentos 1º de Agosto, Casa Nova, 7 de Setembro, Terra Livre, 1º de Setembro e Santo Expedito, ambos da Região Oeste do Paraná, as quais chegaram em agosto de 2008 (EIVMO, 2015). Com a presença dessas famílias, o debate sobre a constituição da escola de acampamento adquiriu força, tendo em vista que os acampamentos de origem dessas famílias já tinham Escola Itinerante estruturada. Até setembro de 2008, marco do início dos trabalhos da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, as crianças e os adolescentes estudavam na cidade.

Neste período inicial, a Escola começou com a oferta da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para 100 estudantes, com uma organização nos dois acampamentos, utilizando-se de estruturas da própria fazenda, ou seja, na Fazenda Cambará as aulas ocorriam no casarão da sede, e na Fazenda Itapema estudavam na antiga estrebaria (EIVMO, 2015). Mesmo com a pequena distância de 3 km entre um acampamento e outro, não foi possível concentrar a escola em um único espaço, devido à inexistência de auxílio do município com o transporte escolar, embora sua gestão fosse unificada.

Em 2009, com ampliação da oferta para os anos finais do ensino fundamental, as famílias perceberam a necessidade de unificar os dois espaços da escola em um único lugar, e com uma estrutura mais adequada, própria da escola. Definiu-se, então, por centralizar a escola no Acampamento Valmir Motta de Oliveira, Fazenda Itapema, devido ao fato de ter o maior número de estudantes. A partir disso, ocorreu reivindicações à prefeitura para dispor de materiais para construção da estrutura física, e organizaram-se em mutirão para construção, tendo sua inauguração em julho de 2009 (EIVMO, 2015). Com uma estrutura melhor estruturada, em 2010, amplia-se a oferta do Ensino Médio e da Educação de Jovens e adultos (SAPELLI, 2013).

A partir de 2010, com a desapropriação para fins da Reforma Agrária da antiga Fazenda Cambará, passa a se configurar o Projeto de Assentamento Companheiro Keno, local onde encontram-se 63 famílias assentadas. Ao longo de

2016, como resultado da luta pela escola na comunidade, desde o acampamento é fruto dos tensionamentos com a prefeitura, o prédio da escola municipal do campo está em construção, ao passo que a Escola Itinerante permanece em funcionamento no Acampamento Valmir Motta de Oliveira, o qual tem 100 famílias acampadas.

No ano de 2016, a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira oferta desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e EJA para 79 estudantes, contém um coletivo de 31 trabalhadores, sendo 10 deles vinculados a ACAP e 21 por meio do PSS.

A estrutura da escola dispõe de 6 salas de aula, 1 secretaria com sala de professores e banheiro dos professores, 1 biblioteca, 1 cozinha e refeitório e 4 banheiros para os estudantes, todas essas estruturas têm piso bruto.

Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu

“Herdeiros da Luta Resistência e memória. Estamos nessa luta continuando nossa história”⁴⁶.

O Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu é fruto da ocupação de terras improdutivas da Fazenda Variante, pertencente ao complexo da cana do Grupo Atalla, no município de Porecatu, região Norte do Paraná, realizada por aproximadamente duas mil pessoas no dia 01 de novembro de 2008. A área da Fazenda Variante consiste em 1.362 hectares (dos 42.000 hectares de terra que possuem no Paraná), que eram voltados ao monocultivo da cana de açúcar para fabricação de etanol, responsável pelo abastecimento da Usina Central do Paraná - UCP, de domínio do Grupo Atalla. Atualmente, a UCP encontra-se desativada em função de crimes contra a vida humana identificados durante uma vistoria realizada pelo Ministério Público do Trabalho em agosto de 2008, pela existência de 17 trabalhadores em situação análoga ao trabalho escravo, de 228 funcionários da empresa encontrarem-se em situação degradante e de casos de exaustão física causada por uma jornada de trabalho excessiva (ENGELMAN, 2009; EIHL, 2015).

Anterior à ocupação, em março de 2008, a UCP foi ocupada pelo MST como forma de denunciar os crimes contra a vida cometidos pelo Grupo Atalla, em

⁴⁶ Palavra de ordem do coletivo escolar.

reivindicação aos direitos humanos e pela destinação das terras a Reforma Agrária (EIHLP, 2015). Assim, compreendemos que este processo foi uma fase de gestação da ocupação da Fazenda Variante.

O município de Porecatu é habitado por 14 mil pessoas, e tem sua economia fundamentalmente alicerçada no cultivo da cana de açúcar, somente a UCP, em 2008, era responsável pelo contrato de 1,8 mil trabalhadores e trabalhadoras do corte de cana, que sofriam ao longo de dez anos, vítimas de constantes crimes trabalhistas, tanto por sucessivos atrasos nos salários desestabilizando o município como pelas degradantes formas de trabalho. A região contém mais duas Usinas, Cocal na cidade de Narendiba, em São Paulo, e a Usina alto Alegre localizada no município de Florestópolis, Paraná.

O Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu é integrado por famílias provenientes de outros acampamentos do MST de diferentes municípios do Paraná, como Terra Rica, Cascavel, Paiçandu, Arapongas, e do estado de São Paulo. Inicialmente, as famílias enfrentaram uma série de dificuldades pela característica local marcada pela presença da cana; além da terra esgotada, que dificultou a produção de alimentos no primeiro ano, havia dificuldade com distribuição de água, pois as nascentes sofriam com a contaminação dos agrotóxicos utilizados no monocultivo da cana, sem contar que, parte da área, antigamente, era utilizada como 'lixão' da cidade (SAPELLI, 2013), assim como as constantes ameaças de despejos ao longo dos três primeiros anos (EIHLP, 2015).

Em 2009, as famílias acampadas passam a superar a compactação do solo e recuperar a fertilidade da terra, o que permite iniciar a estruturação das lavouras e produzir uma diversidade de alimentos, como milho, mandioca, feijão, criação de porcos, vacas leiteiras, galinha, frutas, leguminosos e verduras para o autossustento e a comercialização (EIHLP, 2015).

A Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu é obra dessas relações que envolvem a constituição da luta pela terra na região norte do Paraná, já que as famílias acampadas eram convictas da necessidade de construir a escola do acampamento, principalmente as famílias oriundas de acampamentos que já obtinham Escola Itinerante, tanto por impedir que as crianças ficassem suscetíveis à discriminação quanto por saberem o quanto era crucial uma escola inspirada e que

abordasse o conhecimento escolar em articulação com os anseios da luta pela terra (EIHL, 2015). Iniciaram-se as discussões sobre a construção desde os primeiros dias da ocupação, incipientemente com trabalho voluntário de militantes que se identificavam com processos de formação, e, posteriormente, pedagogas e pedagogos de outros locais passaram a contribuir no processo organizativo da escola.

Mesmo com muita dificuldade estrutural, desenvolveram os primeiros dias de trabalho da escola debaixo das mangueiras, com crianças desde a Educação Infantil ao 5º ano, em turmas múltiplas idades conduzidas por diferentes educadores, mas no mesmo ambiente (EIHL, 2015), “[...] a lousa era uma lona preta onde escreviam com giz branco, e o lanche para as crianças era a comunidade que se organizava para preparar, arrecadavam alimentos entre as famílias acampadas, que também não tinham muitas condições”(EIHL, 2015, p. 14).

Depois de quatro anos de funcionamento da escola com uma estrutura vulnerável, de lona e madeira, e improvisada pela comunidade, no ano de 2013, as 400 famílias acampadas construíram uma nova estrutura com dez salas de aula, refeitório, secretaria e a biblioteca, fruto da luta, do esforço coletivo e da organização comunitária contando com parcial investimento do governo estadual (PORECATU, 2013)⁴⁷

No ano de 2016, o acampamento é constituído por 375 famílias e a escola oferta, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, para 200 crianças, jovens e adultos, tendo um coletivo de 25 trabalhadores e trabalhadoras, entre educadores e funcionários, os quais 14 são vinculados por meio do PSS, 9 pela ACAP e 2 desenvolvem trabalho voluntário⁴⁸.

Escola Itinerante Semeando Saber

“Escola Itinerante Semeando Saber formando construtores para o novo amanhecer”⁴⁹.

⁴⁷ <http://minhacidadeporecatupr.blogspot.com.br/2013/08/escola-itinerante-herdeiros-da-luta-de.html>

⁴⁸ Dados do diário de campo no dia 12 de dezembro de 2016, durante Reunião Técnica das Escolas Itinerantes.

⁴⁹ Palavra de ordem do coletivo escolar.

A Fazenda Porta do Céu, localizada no município de Florestópolis, Norte Paranaense, com 1.661 hectares, faz parte do complexo da cana sob o domínio do Grupo Atalla, o qual mantém usinas sucroalcooleira no Paraná e em São Paulo (DATA LUTA, 2014). A fazenda em propriedade da família Atalla, já havia sido caracterizada como improdutivo pelo INCRA em 2008, além da não produtividade, acumula uma série de ilegalidades, como crimes ambientais e o submetimento dos trabalhadores e trabalhadoras a regime análogo ao de trabalho escravo (INCRA, 2013)⁵⁰, conforme expresso anteriormente.

Com isso, desde 2009, a concentração das famílias pela busca da realização do sonho de ter um pedaço de terra inicia às margens da PR 170, onde algumas famílias se acamparam e permaneceram até a ocupação da fazenda (EISS, 2016). Neste período, mesmo com infraestrutura bastante precária, já produziam alguns alimentos num pequeno pedaço de terra à beira da BR.

Frente ao conjunto de irregularidades do Grupo Atalla e da própria fazenda Porta do Céu por não cumprir a função social da terra, na manhã do dia 1º de março de 2014, 500 famílias Sem Terra ocuparam a fazenda reivindicando sua destinação para reforma agrária. Logo após a ocupação, realizaram uma assembleia para tomar as primeiras medidas organizativas, entre elas, foram sorteados os lotes em que cada família iniciaria sua produção agrícola e onde construiriam os barracos (EISS, 2016).

Desde a ocupação, as famílias gradearam a área cultivada com a cana de açúcar para produzirem alimentos em prol da subsistência, tendo uma produção diversificada com leguminosas, verduras, mandioca, feijões, entre outros cultivos, ambos produzidos sem a utilização de agrotóxicos (EISS, 2016). A área de plantio fica no entorno do acampamento e é denominada pelos acampados de 'trinta'. Assim como diferentes espécies de animais como galinha, porco, cabrito, vaca e cavalo (EISS, 2016).

O Acampamento foi batizado de Zilda Arns, em homenagem e reconhecimento do trabalho coordenado por ela, por meio da Pastoral da Criança, que tomou o município de Florestópolis como berço para desenvolver o projeto

⁵⁰<http://racismoambiental.net.br/2014/03/06/pr-fazenda-do-grupo-atalla-ocupada-pelo-mst-e-improdutiva-afirma-incra/>

piloto, desde 1983. Importante ressaltar que este era um município com alta taxa de mortalidade infantil, sendo 127 mortes para cada mil nascidos vivos, em uma população na época de 14.700 habitantes, dos quais 74% eram boias-frias nos canaviais e nas colheitas de algodão e de café (EISS, 2016).

Como parte da estruturação do acampamento, desde a ocupação, as famílias passaram a debater a questão da educação e a criação de uma escola, para tanto, foram desenvolvidos estudos entre a comunidade acerca do papel da educação no MST e o processo organizativo necessário para a constituição da escola. Com a efetivação do coletivo de educadores do acampamento, em agosto de 2014, a Escola Itinerante Semeando Saber iniciou suas atividades, com a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental atendendo a 65 estudantes.

A estrutura da escola foi adaptada no galpão da antiga estrebaria, o qual foi, aos poucos, adquirindo identidade de escola, desde o embelezamento até as reformas realizadas. Em 2016, a escola passou a contar, nessas instalações, com espaços para 1 secretaria, 1 biblioteca, sala de educadores, sala da coordenação pedagógica, 6 banheiros, almoxarifado, sala de vídeo, 6 salas de aula, sala para organicidade dos núcleos setoriais, cozinha, dispensa, refeitório e quadra de esportes adaptada.

Desde 2015, a escola passa a ofertar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, atendendo em 2016, à 75 estudantes da educação básica. Contando com um coletivo de 19 trabalhadores, sendo 4 deles contratados pela ACAP e 15 por meio do PSS.

Escola Itinerante Herdeiros do Saber

*Herdeiros, Herdeiros, Herdeiros do Saber. Construindo nova história, novo jeito de aprender!*⁵¹

A Araupel, antiga Giacomedini-Marodin Indústria de Madeiras S/A, é um latifúndio madeireiro que grilou, há décadas, mais de 100 mil hectares de terra na

⁵¹ Grito de ordem do coletivo escolar.

mesorregião Centro-Oestes do Paraná. A grilagem permitiu instituir uma prática de exploração da mata nativa e o plantio de extensas áreas de pinus e eucalipto que abrange os Municípios de Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu (DATA LUTA, 2015).

Na década de 1970, essas terras foram marcadas por uma série de conflitos entre camponeses expulsos de suas terras e a guarda patrimonial da empresa Araupel, na tentativa de retomar as terras, reprimiu ferozmente os camponeses naquele período, tal como ocorreu na década de 1980 em prol da manutenção e do domínio do latifúndio (DATA LUTA, 2014).

Desde a década de 1990, o MST passa a reivindicar a desapropriação das terras sob o domínio da Araupel, em razão de serem terras pertencentes à União, e por não cumprir sua função social e ainda pela realização de extração ilegal de mata nativa. No ano de 1996, aproximadamente 3.500 famílias organizadas no MST realizaram a ocupação da fazenda Giacomet-Marodin, resultando na conquista de parte da terra em 1997, com uma área de cerca de 25 mil hectares da intitulada de Pinhal Ralo, em posse da Araupel naquele período, caracterizada como improdutivo, dando origem ao Assentamento Ireno Alves dos Santos, com 934 famílias, e ao Assentamento Marcos Freire, com 578 famílias assentadas, concentra-se 7 mil pessoas nos dois assentamentos, os quais são a base da economia do município de Rio Bonito do Iguaçu (INCRA, 2016; DATA LUTA, 2012).

Em seguida, em dezembro de 2004 conquista-se a criação do Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu, e, em setembro de 2005, do Assentamento 10 de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu (DATA LUTA, 2012).

Destacamos que Rio Bonito do Iguaçu é um município que congrega uma população de 13.545 habitantes, dentre estes 10.339 habitantes no meio rural (IPARDES, 2016).

Em razão de 35 mil hectares de terra estarem ainda ilegalmente em posse da Araupel, filhos e filhas de assentados da região centro-sul do Paraná organizaram-se, a partir do dia 1º de Maio de 2014, em um acampamento provisório no Assentamento Ireno Alves dos Santos em Rio Bonito do Iguaçu, e, no dia 17 de Maio, aproximadamente 5 mil pessoas efetivaram a ocupação da Fazenda Rio das Cobras, em Rio Bonito do Iguaçu (MST, 2014).

Desde as vésperas da ocupação as tensões e as perseguições se ampliaram na região centro-sul do Paraná, com exercício de repressão contra lideranças do MST. “É exemplar a operação policial deflagrada na região no mês de maio que invadiu dezenas de lotes e residências, prendendo assentados e professores universitários sem qualquer respaldo legal (mandado judicial) e justificado por acusações infundadas” (DATA LUTA, 2014, p. 06). Com o intuito de manipular a opinião pública e colocar a população contra o MST, a Araupel, em parceria com os meios de comunicação local, estadual, forças políticas ruralistas, empresários e associações comerciais, incessantemente distorcem os fatos e investem na criminalização do MST.

Entre as investidas da Araupel em articulação com as forças políticas, podemos mencionar o pronunciamento na tribuna do senado federal do Senador Álvaro Dias em defesa da Araupel e criminalizando a luta pela terra. (DATA LUTA, 2014). A moção de apoio à Araupel aprovada pela câmara de vereadores de Quedas do Iguaçu, diversos atos políticos utilizando os 1.500 funcionários (diretos e indiretos da Araupel), notícias pela mídia escrita e falada veiculando que a desapropriação da área seria a decadência econômica da região, entre outras inverídicas informações de despejos e de acusações ao MST, essas ações integram uma campanha de construção do ódio e da criminalização da luta pela terra (DATA LUTA, 2014) e evidenciam a essência do Estado burguês.

Não obstante, existiu ameaças físicas às lideranças do MST, conforme ocorrido na madrugada do dia 26 de agosto de 2014, ocasião em que diversos pistoleiros atacaram com rajadas de tiros as fronteiras do acampamento, o que evidenciou, ainda mais, a tensão na região (TERRA de DIREITOS, 2014)⁵².

No lugar das grandes extensões do deserto verde de pinus e eucalipto hoje as famílias acampadas cultivam, de forma agroecológica, uma diversidade de frutas, verduras, hortaliças, mandioca, feijão, arroz, abóbora, milho. Criam galinhas, porcos e algumas cabeças de gado. A parcela maior da produção é voltada para a subsistência, e o excedente é comercializado em feiras na região.

A educação escolarizada é prioridade para essas famílias desde a ocupação da terra, e teve o início dos trabalhos ainda no primeiro mês, embora a inauguração

⁵² <http://terradedireitos.org.br/tag/herdeiros-da-terra-de-1o-maio/>

oficial da Escola Itinerante Herdeiros do Saber tenha ocorrido em setembro de 2014, com oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em março de 2015, como parte da estratégia de ocupação das terras sob domínio da Araupel, o acampamento foi desmembrado para mais 4 áreas, destas, foram constituídas mais 3 Escolas Itinerantes.

Em 2016, os 5 acampamentos totalizam aproximadamente 1500 famílias, e 630 estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Com um coletivo de trabalhadores da educação de 63 pessoas, sendo 34 deles vinculados a ACAP, 25 por meio do PSS e 4 trabalhadores voluntários.

Escola Itinerante Vagner Lopes

“Camarada Vagner de grande coração, seguimos seu legado pela educação”⁵³.

Em 2015, a luta pela terra na região centro-oeste adquiriu novas configurações e ocupações pela continuidade no processo de desapropriação e destinação das terras da Araupel para Reforma Agrária, posterior à Justiça Federal expedir uma sentença que determina ser as terras, sob domínio da Araupel, pertencentes à União. A área ocupada, também conhecida como Projeto 04 situada no município de Quedas do Iguaçu, foi ocupada no dia 06 de Julho de 2015, por aproximadamente 1.500 famílias, no posteriormente denominado Acampamento Dom Tomas Balduino.

Com mais esta ocupação de parte do complexo de terras sob posse da Araupel, o investimento midiático em conluio com as forças políticas e empresariado da região para criminalizar a luta pela terra se ampliou, desde publicações em jornais impressos, noticiários televisionados, e a disseminação do ódio ao MST por meio do temor do desemprego em caso do fechamento da empresa madeireira (PADILHA, 2016)⁵⁴.

⁵³ Palavra de ordem do coletivo escolar.

⁵⁴PADILHA, P. Z. 24 hs num Acampamento Sem Terra. Disponível em <http://www.terrasemmales.com.br/24-horas-num-acampamento-sem-terra/> Acesso no dia 1 de novembro de 2016.

O Acampamento do Dom Tomas Balduino se insere em um município que conta com a presença do MST, por meio do Assentamento Celso Furtado, tendo 1.095 famílias assentadas, e é responsável pela produção de 3 milhões de litros de leite por mês distribuídos para 17 laticínios da região (PADILHA, 2016). No município de Quedas do Iguaçu é integrado por uma população estimada de 33.265 habitantes (IPARDES, 2016), destes 9.618 estão no campo (IPERDES, 2016). Em 2010, contava com uma população ocupada de 15.347 pessoas, destas, a empresa Araupel é responsável pelo contrato de 1.200 pessoas, aí sua justificativa para inculcar o equivocado temor da instabilidade do município em caso de cessar os trabalhos da empresa.

De acordo com Padilha (2016), diferentemente do ano de 2014, posterior à ocupação da fazenda Rio das Cobras de posse da Araupel, em Rio Bonito do Iguaçu, a população quedense encontra-se dividida em relação à presença do MST, mesmo diante de toda a distorção midiática realizada, devido à ampliação da circulação de recursos nos diferentes ramos do comércio local e ao debate constituído com a sociedade sobre a viabilidade da Reforma Agrária.

Em 2016, o Acampamento Dom Tomas Balduino conta com 1.200 famílias, que ainda sofrem com as tensões, ameaças e conflitos na região. Expressão deste feito foi a emboscada realizada pela Polícia Militar do Paraná em conluio com seguranças da empresa Araupel em abril de 2016. Supostamente, o feito era de conhecimento do Secretário Chefe da Casa Civil Valdir Rossoni, tendo em vista que, na semana que antecedeu os assassinatos, esteve reunido em Quedas do Iguaçu com o Secretário de Segurança Pública do Paraná e representantes da cúpula da Polícia Militar do Paraná. Ainda é contundente citar para evidenciar os interesses do o Secretário da Casa Civil em proteger a hipotética propriedade privada da Araupel, haja vista que Rossoni recebeu doação da empresa Araupel de R\$ 50.000 durante sua campanha no processo eleitoral de 2014, conforme consta nos registros oficiais do Tribunal Superior Eleitoral (ATUAL, 2016)⁵⁵.

Em meio aos conflitos, a educação escolar no acampamento foi compreendida como prioridade, desde o 1º dia da ocupação, prova disto foi a

⁵⁵ ATUAL, REDEBRASIL. Polícia Militar ou MST, quem emboscou quem no Paraná? <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/04/mst-ou-policia-militar-quem-emboscou-quem-no-parana-4241.html>

agilidade na construção da estrutura (10 salas de aula, secretaria e cozinha), por meio de trabalho coletivo das famílias e a articulação da documentação escolar dos 219 estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que iniciariam as aulas naquele período (ROCHA & IUNG, 2016)⁵⁶.

As aulas da então denominada Escola Itinerante Vagner Lopes iniciaram oficialmente no dia 27 de julho de 2015, sendo que no ano de 2016 ampliou-se a oferta para toda Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, atendendo a 430 estudantes. Sendo que, em maio de 2016, decide-se pela abertura de uma extensão da escola no Acampamento Vilmar Bordin que fica à 12 km do Acampamento Dom Tomas Balduino, este acampamento é resultado da ocupação realizada por 320 famílias, em março de 2016, de outra parte da Fazenda Rio das Cobras, de domínio da Araupel e se constituiu como estratégia para ampliar o controle do território⁵⁷.

Com isto, se constituiu a unidade da Escola Itinerante Vagner Lopes II que oferta a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental para 82 estudantes, contando com um coletivo de trabalhadores composto por 5 educadores, um coordenador pedagógico e uma cozinheira. Os acampados que estudam nos anos finais do ensino fundamental, médio e EJA frequentam as aulas na escola do Acampamento Dom Tomas Balduino⁵⁸.

Em setembro de 2016, a Escola Itinerante Vagner Lopes I contava com 386 estudantes na Educação Básica e com um coletivo de trabalhadores com 55 pessoas, sendo destes 16 vinculados a ACAP, 32 via PSS e 8 trabalhadores voluntários.

O financiamento da Escola Itinerante

Desde 2004 tem sido estabelecido um Termo de Cooperação Técnica e Financeira (Convênio) entre a SEED e a ACAP (Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná). O convênio estabelece as obrigações entre as partes

⁵⁶ ROCHA, W. N. IUNG, V. Escola Itinerante Vagner Lopes. In: Boletim Informativo da Educação do Campo: Movecampo – UNICENTRO - Edição Nº 6, 2016.

⁵⁷ Registros de diário de campo do dia 1º de setembro.

⁵⁸ Registros de diário de campo do dia 1º de setembro.

acerca das folhas de pagamento de parte dos trabalhadores. É de responsabilidade da SEED realizar repasse dos recursos acordados a cada termo de convênio, e a ACAP efetiva os devidos pagamentos salariais e seus encargos sociais. O primeiro convênio foi assinado em janeiro de 2004, o qual, até o ano de 2011, contemplava somente os contratos de trabalhadores para as funções de educadores da educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, auxiliar administrativo e coordenadores pedagógicos, assim como mantinha um piso salarial precário para ambas as funções desempenhadas na escola. Dentre elas destacamos o valor recebido pelos educadores contratados por 20 horas semanais entre o período de 2006 e 2011 R\$ 587,75⁵⁹, a partir de 2012 atualiza o piso salarial no caso do educador 20 horas para R\$ 1175,00 e amplia contratos de trabalhadores na função de cozinheira, de auxiliares de serviço geral e de coordenação política pedagógica do convênio (ACAP, 2012; SAPELLI, 2013).

Frisamos que, contraditoriamente, estas novas funções contempladas pelo convênio e o ajuste salarial são conquistadas no governo liberal do Beto Richa⁶⁰ – PSDB, fruto das pressões exercidas pelo MST, mas combinado a esses avanços ampliou-se a fiscalização e o controle pela SEED, fator que alargou a burocratização com exigências documentais acerca do convênio, que ocasionaram em desgastes nas comunidades escolares⁶¹, assim como ausência de financiamento para formação continuada e a de manutenção e construção da estrutura física.

Constatamos, a partir dos estudos documentais e registros do convênio, que entre a aprovação de um termo de convênio e outro, os trabalhadores das escolas ficavam períodos sem remuneração financeira, exemplo disso são os intervalos de tempo entre março de 2006 e outubro de 2006, entre dezembro de 2009 e abril de 2010, entre março de 2011 e maio de 2011, colocando em risco e em maior vulnerabilidade o funcionamento das escolas devido à ausência de atenção e ao descomprometimento por parte do Estado (ACAP, 2009;2010;2011). Entretanto, pelos registros dos relatórios, os trabalhadores assumiram a continuidade dos

⁵⁹Dados extraídos da carteira de trabalho de Valter de Jesus Leite.

⁶⁰ Cabe ressaltar que o Governo Beto Richa foi responsável pelo massacre de educadores, educadoras, servidores públicos do Estado do Paraná, no dia 29 de abril de 2015, em Curitiba, ocasião em que a violência policial vitimou mais de duzentos pessoas. Para detalhamento do fatídico ver PEREIRA, L. F. L. ALLAN, N.A. 29 de abril: repressão e resistência. – Bauru: Canal 6, 2016 (Projeto Editorial Práxis).

⁶¹ Anotações do caderno de campo durante reunião técnica em 10 fevereiro de 2012.

trabalhos neste intervalo de tempo voluntariamente, justamente pelo comprometimento político existente, em virtude desses serem membros do acampamento.

Além disso, ocorreram atrasos de repasse dos recursos em período de vigência do convênio, “[...] um exemplo disso, foi o último Convênio que, por causa do atraso nos encaminhamentos que a Secretaria da Fazenda deveria fazer, os trabalhadores receberam o mês de janeiro e fevereiro de 2012, somente em março” (SAPELLI, 2013, p. 84), outra oportunidade para elucidar esta circunstância é a fala de um dos coordenadores pedagógicos ao reclamar a ausência de condições oferecidas pelo Estado. Em entrevista concedida para a página do MST, no dia 10 de maio de 2007, afirma que:

[...] a parceria com o governo do Estado ainda enfrenta vários limites, pois falta um atendimento específico da SEED, voltado para a realidade das Escolas Itinerante. “As Escolas ficam meses na fila de espera por materiais. Várias escolas estão sem merenda escolar, sem estrutura para funcionamento, sem material escolar. *Sem contar que o salário dos educadores está atrasado há três meses*” (MST, 2007, s/p. aspas do original. Grifos nossos).

Verificamos que, periodicamente, ocorrem atrasos dos pagamentos dos trabalhadores da Escola Itinerante, que chegaram a ficar 120 dias sem salário⁶² no período de novembro de 2014 a março de 2015, e a SEED alegava que “[...] até o momento não está autorizada a realizar os pagamentos sem autorização da Secretaria de Estado da Fazenda, e que está fazendo levantamento de todos os gastos do período a pedido da Fazenda” (APP, 2015, s/p). Mesmo assim, comprometidos com os trabalhos realizados nas escolas, os educadores optaram por manter as atividades educativas normais e finalizaram o ano letivo de 2014 garantindo o direito à educação aos estudantes (APP, 2014). Essas ocorrências demonstram o desinteresse do governo do Estado em criar melhores condições para o financiamento estrutural e humano da Escola Itinerante e oferecer maior qualidade ao acesso ao direito à educação escolar destinada aos povos do campo.

⁶² Persiste o problema no atual mandato Richa, em 2015 ficaram 90 dias sem salário entre os meses de maio e agosto.

Já os educadores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio são contratados diretamente pela SEED, por meio de processo seletivo público, idêntico à ocupação de espaços docentes em qualquer escola da rede pública estadual do Paraná. Esse vínculo empregatício temporário, chamado de PSS⁶³ – Processo Seletivo Simplificado, se por um lado garante a mínima presença do professor na escola, por outro acumula dificuldades políticas e pedagógicas recorrentes. A EI por ter um PPP diferenciado, em relação às outras escolas, sofre consequências que se agravam, uma vez que, a rotatividade dos educadores dificulta avançar na compreensão da proposta pedagógica. Ainda, o sucateamento do trabalho docente pelo regime PSS faz com que estes trabalhadores da educação assumam aulas em até quatro escolas, fator que impede sua participação efetiva nos processos pedagógicos de avaliação e planejamento nos diferentes ambientes escolares. Impossibilitando as condições para estes trabalhadores da educação se tornarem corpo docente com participação efetiva na escola.

Na persistente luta por melhoria das condições da Escola Itinerante do Paraná, observamos também o fundamental papel exercido pelos Sem Terrinha, os quais, por meio das Jornadas de Luta, pressionam o Governo do Estado para solucionar as precariedades existentes nas escolas em áreas de reforma agrária. No ano de 2012, durante a Jornada de Luta dos Sem Terrinha⁶⁴, esses ocuparam, no Paraná, 16 NRE's e a SEED. A ocupação teve como objetivo denunciar o fechamento das Escolas do Campo e a ausência de atenção do governo estadual com as necessidades das Escolas Itinerantes e das Escolas de Assentamento “[...] entre as questões de pauta estavam: a contratação dos professores, viabilização de recursos para investir na formação dos professores, construção de salas de aula e

⁶³ A soma dos professores que atuam em regime de contrato temporário no Paraná atinge 35 % dos 78 mil professores que atuam na rede estadual de ensino do PR, são aproximadamente 27 mil professores PSS. Este porcentual é o triplo do recomendado pelo Parecer nº 09/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Além de ser inconstante para carreira do professor, igualmente insatisfatório para o processo de ensino dos estudantes e para a formação continuada, assim como impede a inserção com afinco do fazer pedagógico da escola, pois anualmente ou bianualmente ocorre as trocas de professores, ainda se tornam aulistas impossibilitando a condição para qualificar processos e diagnósticos acerca do ensino e aprendizagem (APP-SINDICATO).

⁶⁴ Ver notícias sobre Jornada Nacional de Luta do Sem Terrinha Paraná em: <http://www.cutpr.org.br/destaquecentral/733/criancas-sem-terra-ocupam-16-nucleos-de-educacao-e-a-seed> <http://terradedireitos.org.br/biblioteca/sem-terrinhas-ocupam-16-nucleos-de-educacao-e-a-seed-noparana/> ; <http://www.mst.org.br/Sem-Terrinhas-ocupam-16-Nucleos-de-Educacao-e-a-SEED-no-Parana>

laboratórios” (LEITE, 2014, p. 272). Essa mobilização dos Sem Terrinhas gerou uma carta⁶⁵ aberta da SEED em resposta às crianças se comprometendo com as reivindicações apresentadas, entretanto, é preciso investigar a materialização das promessas.

Outra ação das crianças durante a Jornada Sem Terrinha em defesa das escolas do campo que merece ser mencionada foi em 2014, ocasião em que as crianças Sem Terra entregaram um manifesto⁶⁶ ao Secretário de Assuntos Fundiários do Paraná e ao Diretor da Educação Básica da SEED, reivindicando ao Estado a melhoria da infraestrutura nas escolas do campo, entre elas, as Escolas Itinerantes, conforme texto do manifesto reclama:

Nos Acampamentos temos as Escolas Itinerantes. *Sem convênio a Escola Itinerante não pode funcionar, pois é o convênio que permite a contratação de professores. É preciso aumentar o valor repassado para garantir a abertura de mais Escolas Itinerantes*, principalmente no Acampamento Zilda Arns em Florestópolis e no Acampamento Herdeiro da Terra do 1º de Maio em Rio Bonito do Iguaçu. O Estado tem que garantir os materiais para construção das novas Escolas Itinerantes e reformas das que já existem. Em nossas escolas faltam materiais e livros, tanto de literatura como das matérias específicas (MANIFESTO DOS SEM TERRINHA, 2014, s/p. Grifos nossos).

Como podemos ver, a presença da luta pelo convênio para contratar os educadores, por materiais de construção, materiais didáticos e livros de literatura esteve, ao longo dos 13 anos, em negociação com o Estado. A EI, a partir das reivindicações dos Sem Terrinhas, e de uma série de lutas e negociações entre MST e Estado, teve, em alguns momentos, as reivindicações acolhidas, mesmo que de forma parcial com repasse de folhas de madeirite, folhas de amianto, e outros materiais para a reforma e a construção das estruturas da escola, também de caixa d’água, TV, DVD, materiais para cozinha e móveis, entretanto, esses elementos não contemplam, totalmente, as necessidades de funcionamento das escolas. “Como a estrutura da escola é simples ela custa muito pouco aos cofres públicos. Mesmo assim, o repasse de materiais é insuficiente, por isso a maioria das EI se encontra em situação precária” (SAPELLI, 2013, p. 84). Assim como estas foram atendidas parcialmente, outras reivindicações estruturantes para o processo pedagógico foram

⁶⁵ Anexo II - Ver Carta aberta da SEED aos Sem Terrinha.

⁶⁶ Anexo III - Ver Manifesto dos Sem Terrinha de 2014

arquivadas e negligenciadas conforme constatamos nos arquivos do MST, entre eles: acervo de livros de literatura infantil e juvenil, livros para aporte aos educadores, Ilhas de informática, abertura de turmas para oferta da educação especial com materiais pedagógicos específicos, melhoria na forma de contratar professores PSS (ACAP, 2013). Frente ao conjunto de necessidades das escolas “[...] muitos destes pedidos não foram atendidos e uma das justificativas para isso era a ilegalidade da situação de ocupação” (SAPELLI, 2013, p. 84).

É indispensável colocar em questão a movimentação do Governo Estadual, desde 2015, na tentativa de transferir a responsabilidade pela manutenção das Escolas Itinerantes para os municípios em que elas se encontram situadas e até mesmo de propor a transferência para escolas do entorno do acampamento. Fator que explicita, mais uma vez, a ampliação da negligência em relação ao direito de ter escola nos acampamentos e a própria fragmentação da luta por ela, descentrando da esfera estadual.

Essa pretensão começou a se fazer presente por meio de uma reunião convocada pela Associação dos Municípios do Paraná – AMP, a pedido do Governo Estadual, com os prefeitos dos respectivos municípios onde tem Escola Itinerante, tendo como objeto de pauta o seguinte tema, conforme alude o próprio convite⁶⁷: *“Escolas Itinerantes – análise de medidas para manutenção e funcionamento, exigências e responsabilidades dos entes, demais sugestões”* (AMP, 2015, s/p).

Esta pretensão do Estado tornou-se mais explícita na medida em que não foi constituído novo termo de cooperação técnica e financeira ao final da vigência do último termo, em maio de 2016, conforme expresso pela Procuradoria Geral do Estado⁶⁸. Em resposta à solicitação de celebração de nova parceria anuncia a necessidade de a SEED realizar rescisão unilateral ou fazer um termo aditivo com o tempo necessário para ajustar a nova forma de contrato do corpo de trabalhadores da Escola Itinerante, mediante as negociações e as pressões por parte do MST, conseguiu-se firmar novo termo aditivo conforme expresso no Diário Oficial do Paraná do dia 03 de Maio de 2016 - Edição nº 9689⁶⁹, entretanto, aditiva somente até dezembro de 2016. Fator que instala um nível de imprecisão e de incerteza

⁶⁷ Anexo IV – Ver documento do convite.

⁶⁸ Relatório Procuradoria Geral do Estado - Informação nº293\2016-PRC – Protocolo nº 13.836.286-8

⁶⁹ Anexo V – Ver documento.

acerca da continuidade de manutenção e reconhecimento da Escola Itinerante no Paraná pós-dezembro de 2016.

As propostas do Estado de municipalização e de realização de contrato em regime de processo seletivo simplificado tem tomado como argumento central a impossibilidade de o governo estadual financiar a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista se a responsabilidade sobre essa faixa etária é atribuição dos municípios. O que tem acarretado em suposta irregularidade, na medida em que financia, por meio de convênio, esta fase da escolarização nas Escolas Itinerantes, conforme deferido pela inspetoria do Tribunal de Contas do Estado e a própria Secretaria de Estado da Educação e expresso no documento Informações Nº 34/2015 – TCE.

Recentemente, no dia treze de fevereiro de 2017 uma nova investida de municipalizar as Escolas Itinerantes se fez presente em reunião com os prefeitos dos municípios onde estão situadas. Organizada e conduzida pela Casa Civil que buscou impor a transferência do financiamento das escolas para as prefeituras. O que está exigindo as Escolas Itinerante manter a unidade na esfera estadual e buscar formas de resistência de cada local para atravessar mais esta tentativa de acabar com a escola nos acampamentos.

A possível municipalização descaracteriza a natureza e os objetivos da Escola Itinerante, devido ocasionar um possível engessamento da dinâmica desta escola, ao não assegurar um corpo de trabalhadores dispostos a enfrentar os desafios cotidianos de uma escola de acampamento, e se necessário, em caso de despejo, acompanhar o movimento territorial da luta pela terra para garantir a manutenção do direito de acesso à educação.

Nota-se que a forma atual de manutenção da Escola Itinerante caracteriza a terceirização do serviço público, mas tem sido a alternativa construída para propiciar a oferta educacional em áreas de conflito, logo, estas podem entrar em situação de itinerância a qualquer momento, devido aos trabalhadores que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas funções de coordenação pedagógica, administrativas, cozinheira e de serviços gerais serem membros do próprio acampamento, o que possibilita se movimentarem com o acampamento e a escola que estejam em situações de despejo.

Em 30 de agosto de 2016, a Procuradoria Geral do Estado do Paraná - PGE, analisou uma série de documentos tratando da problemática da municipalização das Escolas Itinerantes, entre eles, uma solicitação do Setor de Educação do MST para regulamentação, via projeto de lei, do financiamento da escola itinerante pelo Estado, de documentos do TCE e do departamento da Diversidade – SEED. Pós-análise, a PGE concluiu, pela Informação Nº 797/2016 – PRC/PGE, com base na Constituição Federal da República e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que sendo a educação um direito inalienável de todo ser humano não há implicações dos entes federados atuarem em regime de colaboração para assegurar o direito de acesso à educação.

Tal posicionamento expressa uma contradição no interior do Estado, em relação à possibilidade de financiar a Escola Itinerante, mas que, coerentemente, a PGE aborda a lei que assegura o acesso à educação como direito conquistado, entretanto, permanecem as tensões e a negação por parte do governo estadual para efetivação de novos convênios, demonstrando a necessidade de o MST permanecer lutando e reivindicando a existência e a manutenção do financiamento da Escola Itinerante por meio do Estado.

Esta problemática é fruto da própria contradição e natureza que representa a relação Estado e uma escola ligada aos MSP's do C. Corroboramos com Silva (2013), ao expressar acerca da relação do MST com Estado, que o MST, ao exigir do Estado o financiamento para melhoria das condições das escolas, coloca em convivência “[...] duas lógicas antagônicas, a do MST e a do Estado burguês, respaldadas, respectivamente, na transformação e na conservação social [...]” (SILVA, 2013, p.83). O antagonismo nos objetivos pretendidos entre o Estado e o MST coloca em correlação de força a disputa pelo interior do estado burguês e a garantia de condições para manutenção da Escola Itinerante. Entretanto, reitera que, em meio a esta contradição, o MST “[...] não sem limites, vem buscando lidar com essa situação e principalmente manter sua autonomia articuladas com a perspectiva de transformação social” (SILVA, 2013, p. 83), mesmo que:

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 [...] (SILVA, 2013, p. 83-84).

Em meio a essas contradições e conflitos, vislumbramos que a existência das EI tem sido possível devido ao controle do território pelo processo de organização coletiva presente nos acampamentos e o esforço do Setor de Educação do MST que propicia o alicerce tanto no âmbito político-pedagógico como estrutural. Porém, essas soluções paliativas na estrutura apresentam elementos contraditórios para o MST, conforme revela depoimento recolhido por Sapelli (2013) de um dos coordenadores do Setor de Educação do MST: “[...] a tendência é que o governo se desobrigue à medida que a comunidade o faz e essa precariedade tem comprometido a qualidade do trabalho realizado nas escolas (SAPELLI, 2013, p. 84). Ainda, segundo ele, [...] a estrutura precária da escola torna cômoda a situação do governo, pois é uma escola barata, mas nem essa estrutura o governo tem mantido adequadamente (SAPELLI, 2013, p. 84).

Entretanto, conforme averiguamos anteriormente, desde a criação da EI, as famílias acampadas combinam essas iniciativas com a reivindicação e a pressão ao Estado para cobrar sua obrigação, conforme anuncia o manifesto dos educadores: “Embora o direito à educação esteja legitimado pela trajetória da sociedade, nós sabemos que em se tratando de educação dos camponeses e camponesas em luta há que se mobilizar permanentemente” (MST, 2006, s/p). Desta forma,

Podemos perceber no posicionamento dos governos, que a educação no campo, enquanto política de Estado, é tratada no limite da legalidade, ou seja, de se cumprir o que a lei prevê – o acesso à escola como direito – porém, *por se tratar de uma escola ligada a um movimento social, de luta, de enfrentamento, de tensionamento, o faz na precariedade, atendendo minimamente as necessidades dessa escola.* Assim, o Estado ‘capitalista’ não pode ser acusado de não cumprir a lei e nem de se colocar a favor de quem se contrapõe à classe que detém os meios de produção, que define as regras do mercado. *Fica o Estado, de certa forma, numa posição confortável e protegida, mascarando seu caráter de classe* (SAPELLI, 2013, p. 88. Grifos nossos).

Essas circunstâncias comprovam o relaxamento e a postura cômoda que o Estado se coloca ao fornecer o mínimo, ou uma parcela do mínimo para o desenvolvimento da educação dos povos do campo vinculados à luta pela terra e pela transformação social. Concomitantemente, a morosidade dos processos de desapropriação das terras no Brasil, nesta ocasião no Paraná, leva a perpetuar acampamentos, permitindo a manutenção da vulnerabilidade da vida humana nas suas diversas dimensões, e logo, as escolas em acampamento na provisoriedade. Nesta direção,

[...] 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 (SILVA, 2013, p. 89).

Ou seja, pressiona e explicita ao poder público, por meio da luta social, a necessidade de políticas públicas de educação para toda a população brasileira, em distintas circunstâncias de exclusão. Compreende-se que sem a reivindicação coletiva exercida pelo MST para responsabilizar o Governo do Estado pelo financiamento das Escolas Itinerantes, tais ações educacionais, por parte do Estado, nos acampamentos possivelmente não existiriam.

Da luta pela Escola do Acampamento para a Escola do Assentamento

No dizer Sem Terra, a Escola Itinerante é a sementeira da Escola do Assentamento (MST, 2008). Encontra-se imbuído, neste enunciado, um conteúdo político-pedagógico, o qual, ao nosso ver, constitui um dos grandes desafios das escolas do MST. Não se trata de ser a semente no âmbito físico e de assegurar simplesmente a presença da escola, posterior a conquista do assentamento, trata-se de ser sementeira no âmbito do acúmulo na forma e no método pedagógico de desenvolver a escola, sendo que, na fase de escola itinerante, exercitam-se processos mais arrojados com um nível de autonomia em relação ao Estado que

permite ensaiar uma escola conectada com a luta social que deve continuar no assentamento.

Esse desafio tem se revelado nos processos de transição das Escolas Itinerantes para Colégio Estadual do Campo – CEC e Escola Municipal do Campo, até janeiro de 2017 a Escola Itinerante foi sementeira de seis Colégios Estaduais do Campo e oito Escolas Municipais do Campo. Este é o sentido da Escola itinerante, em decorrência da conquista das terras, logo, do processo de assentamento de famílias acampadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, as Escolas Itinerantes finalizam seus trabalhos e passam a lutar pela criação e pela autorização do funcionamento tanto da Escola Municipal como do Colégio Estadual. As primeiras experiências desse processo de transição foram com as El Olga Benário e Chico Mendes⁷⁰, as quais, com a desapropriação da Fazenda Giacomet, culminaram na conquista do Assentamento Celso Furtado, em 2005, no município de Quedas do Iguaçu - PR.

Essas duas Escolas Itinerantes concretizaram-se em 3 Colégios Estaduais de Anos Finais do fundamental e Ensino Médio⁷¹, somente em 2006. Frisamos, ainda, que a estrutura do CEC Chico Mendes não se finalizou, por diferentes fatores até os dias atuais, mas principalmente pela ausência de condições oferecidas pelo Estado do Paraná. E os outros dois CEC não possuem prédio próprio, utilizando de estrutura insuficiente em dualidade com o município. Também dessas duas Escolas Itinerantes se configuraram 7 Escolas Municipais⁷² no assentamento, sendo que destas, duas foram fechadas⁷³.

Destacamos, em meio aos processos de transição de Escola Itinerante, o caso da El Zumbi dos Palmares, no Município de Cascavel, que teve sua existência enquanto El durante 12 anos, devido à morosidade da desapropriação de áreas para assentamento. Ainda, ao ser oficialmente desapropriada a terra, em 2012, a

⁷⁰ Ressaltamos que, desde 2005, a estrutura do CEC Chico Mendes não se finalizou, por diferentes fatores, mas principalmente pela ausência de condições oferecidas pelo Estado do Paraná, sendo que estão prestes a concluir a obra e entregar em dezembro de 2016. ATUALIZAR...

⁷¹ CEC Olga Benário (Comunidade Dez de Maio), CEC Chico Mendes (Comunidade Silo) e CEC Construindo Novos Caminho (Comunidade Margarete).

⁷² EMC Luiz Carlos Prestes (Comunidade Dez de Maio), EMC Nossa senhora Aparecida (Comunidade), EMC Janete dos Santos (Comunidade Margarete), EMC Semente do Amanhã (Comunidade 12 de junho) e EMC Roseli Nunes (Comunidade Silo).

⁷³ Dados do diário de campo no dia 09 de novembro de 2016, durante reunião no assentamento.

municipalização⁷⁴ da escola com oferta de Educação Infantil e dos Anos Iniciais ocorreu somente em 2014, mesmo que o Decreto nº 11.167 de criação e autorização da escola seja datado de 06 de março de 2013. Entretanto, a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos que compete à rede estadual permaneceu enquanto Escola Itinerante até final de 2014, sendo regularizado enquanto CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, em fevereiro de 2015.

Além da morosidade na efetivação da criação e da autorização, evidenciamos, no âmbito pedagógico, o não reconhecimento por um determinado período de elementos específicos da proposta pedagógica, como a não contratação de professores para assumirem a classe intermediária da proposta dos Ciclos de Formação Humana no CEC, o que comprometeu o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que não atingiam a apropriação dos conhecimentos respectivos a sua faixa etária durante o período regular de aula. Importante destacar que a classe intermediária se propõe a trabalhar, além das quatro horas aulas diárias, com quinze horas aulas semanais para realizar procedimentos específicos a partir das necessidades de aprendizado. A autorização e a liberação do contrato desses professores ocorreram somente em 2016⁷⁵.

Outro caso emblemático no processo de transição para Colégio Estadual é da El Maria Aparecida Rosignol, localizada em uma área de assentamento desde 2011, sendo que o Colégio foi criado pela resolução nº 1893/12, assinada em 27/03/2012. Apesar da sua criação, permanece a oferta por meio da Escola Itinerante, justamente pela morosidade e pela falta da atenção do Estado em relação às Escolas do Campo. Inclusive, em reunião realizada no assentamento para tratar do Projeto Político Pedagógico-PPP, no dia 12 de setembro de 2011, com a SEED, o NRE de Londrina e as famílias assentadas, houve a tentativa de desestimular as famílias em relação ao PPP alicerçado na Pedagogia do Movimento e acumulado coletivamente durante período de El que encontrava-se em trâmite na SEED para aderir ao padrão seriado do Estado. Tal argumento foi justificado em virtude de

⁷⁴ No Estado do Paraná a oferta das modalidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é responsabilidade da esfera municipal, sendo os anos finais do fundamental e ensino médio de responsabilidade da esfera estadual.

⁷⁵ Registro do diário de campo no dia 04 de abril de 2016, durante reunião na escola.

acelerar o processo de autorização e a construção do prédio, todavia, a comunidade se posicionou desfavorável, e persistiram com o PPP formulado pelos educadores e comunidade. Vale destacar a fala de um membro da comunidade ao contrariar a proposição da SEED, afirmando que “sabiam de seus objetivos com a escola, por saber que a terra nós favorece soberania e o conhecimento oferece liberdade” (informação verbal)⁷⁶.

Entendemos que a morosidade nesses processos de reconhecimento do PPP, a partir dos diferentes níveis das duas escolas mencionados, caracteriza-se por uma tentativa do Estado em cooptar os objetivos formativos pretendidos pela escola do MST. Essa situação tende pela própria natureza da estrutura do estado burguês em buscar subordinar plenamente esta escola à tutela política pedagógica do Estado, embora seja de conhecimento que este processo necessariamente integra a luta pela Educação do Campo, na medida em que “[...] como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado educador do povo*) (CALDART, 2012, p. 262. Grifos da autora).

Atualmente, existem mais duas Escolas Itinerantes reivindicando a criação da escola, sendo elas a Valmir Motta de Oliveira e a Carlos Marighela, ambas vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. Essas se encontram em áreas com processos de pré-assentamento e, desde 2015, lutam pela criação e pela autorização da escola municipal e do colégio estadual, embora os processos ainda se encontram incipientes devido à desatenção tanto na esfera municipal quanto na estadual.

Evidenciamos, por meio desses processos, que o MST, nos acampamentos, com a Escola Itinerante, conjuga a luta pelo acesso à educação escolar com a luta contra a tutela política pedagógica do Estado. Ainda, exercita sua autonomia pedagógica e política com a Pedagogia do Movimento, oferecendo as diretrizes do trabalho educativo nos desígnios proposto por Marx na Crítica ao Programa de Gotha, “[...] isso de educação popular a cargo do estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar [...] os recursos para as escolas públicas, as

⁷⁶ Registro durante reunião em diário de campo no dia 12 de setembro de 2011.

condições de capacitação [...] deve subtrair a escola a toda influência do Estado e da Igreja” (MARX, 1999, p. 46). Ademais, compreende que o “[...] Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa” (MARX, 1999, p. 46).

Por mais que a Escola Itinerante se constitua em situação de provisoriedade, configura-se em um espaço fecundo da Educação do Campo com práticas contra-hegemônicas, sendo expressão de luta pelo direito fundamental de ter acesso à educação e ao conhecimento acumulado pela humanidade, propiciando também a formação de educadores do campo e a ampliação do conhecimento às famílias Sem Terra no lugar em que vivem, de forma combinada com a defesa do território ocupado. Nesse sentido, de forma intrínseca, há a constituição de uma prática pedagógica carregada de contradições, mas que propicia acumular política e pedagogicamente uma forma de conceber a escola a serviço da luta pela terra, da emancipação humana e da transformação social.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX

O pensamento sobre o qual se enraíza o objeto deste trabalho tem, neste capítulo, a apresentação dos seus fundamentos. A concepção de trabalho e sua relação com a educação são aqui identificadas na obra de Marx e Engels e seus principais comentadores. Para além desse panorama, discutimos os desdobramentos dessa concepção no ensino e suas decorrências escolares. Essa reflexão é a matéria prima das experiências históricas da pedagogia socialista que apresentaremos no próximo capítulo

2.1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA MARXIANA

2.1.1 O princípio educativo do trabalho e a concepção de educação em Marx

Compreendemos que, anterior à toda evolução histórica, a existência de indivíduos humanos vivos é naturalmente a origem de toda história humana (MARX e ENGELS, 2009). A forma com que os homens passam a produzir sua vida é existencialmente o fundamento deste ser social e histórico, de modo que é condição primordial a produção dos meios indispensáveis para a sua existência. É esta condição e a atividade trabalho, especificamente humana, que diferencia, em primeira instância, o ser humano dos outros animais. Com isso, a atividade humana trabalha fundamentada em todo o processo de desenvolvimento do ser humano e, continuamente, de toda história da humanidade (ENGELS, 2009).

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os meios de subsistência (Lebensmittel), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2009, p.24).

Por isso, o trabalho expressa-se como um elo central no processo de constituição dos seres humanos, pois, ao estabelecer uma relação entre homem, natureza e sociedade, produz mudanças na sua subjetividade e imprime, na objetividade, seus traços, tendo o trabalho como mediador e intermediário dessa relação. Com isto, o que é o ser humano senão aquilo que pratica e exterioriza em sua vida?. “Aquilo que os indivíduos são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem. [...] depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX e ENGELS, 2009, p. 25). Sobretudo,

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2007, p.211).

Essa é a diferenciação existente do trabalho⁷⁷ ontológico com suas propriedades universais que diferencia o ser humano das outras formas de vida, Marx (1985, p.297), ao encontro dessa questão, alerta que essa forma de trabalho é existente “independentemente de qualquer forma social determinada”.

O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p.303).

O ser humano é produtor dos meios de sua vida ao longo da história, produz valor de uso, o qual é imprescindível em qualquer forma social por ser uma

⁷⁷ Não objetivamos aqui abordar as características do trabalho em suas formas existentes ao longo da história (trabalho servil, escravo e assalariado).

necessidade da natureza humana na luta pela manutenção da vida. Neste processo de intercâmbio da organização corporal com a natureza e a sociedade é que se faz ser humano, que produz seus meios de vida e a sua própria vida material, tendo, pois, o trabalho como mediador e intermediário.

Lukács, ao analisar o movimento de desenvolvimento das atividades do ser humano e o papel do trabalho, afirma que:

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas [...] (LUKÁCS, 2007, p.229).

Observamos que homem e trabalho são indissociáveis no processo de reprodução, tanto individual ou social, uma vez que oferece respostas para a continuidade na reprodução da vida. Tais necessidades geram a urgência de desenvolver a atividade trabalho, para que as respostas se façam presentes. “Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas” (LUKÁCS, 2007, p. 229). Portanto, o trabalho coloca em movimento o complexo do trabalho desembocando na mediação com a sociedade e a natureza, o que, ontologicamente, propicia o seu desenvolvimento superior, devido ao fato de superar a mera reação e de passar a, criativamente, transformar o meio de maneira consciente (LUKÁCS, 2007).

Como podemos ver, precede ao trabalho a idealização do trabalho a ser desenvolvido, ou seja, o “essencial ao trabalho é que nele não apenas todos os movimentos, mas também os homens que realizam, devem ser dirigidos por finalidades determinadas previamente” (LUKÁCS, 2007, p.232) que objetivam atender às suas necessidades. O ser humano “[...] figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (MARX, 2011, p.211-212).

O fato de as necessidades serem propulsoras da manifestação da atividade do trabalho é central no processo de humanização, ao passo que se busca por respostas de determinadas necessidades, projeta-se a humanização. Ou seja, “[...] a essência do trabalho humano está no fato de que em primeiro lugar, ele nasce em meio a luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos de auto-atividade do homem” (LUKÁCS, 2013, p. 34). É neste correlacionamento com a natureza e com a sociedade que o ser humano deixa de ser simplesmente um ser biológico e passa a consolidar-se como um ser social,

[...] transforma-se de espécie animal que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado em gênero humano, em humanidade. [...] Seu desenvolvimento no sentido de níveis superiores, por isso, contém a ativação de contradições de tipo cada vez mais elevado, cada vez mais fundamental (LUKÁCS, 2007, p. 238-239).

A circunstância da intermediação do ser humano puramente natural (biológico) para um ser presente numa esfera social, só é possível pelo trabalho. O trabalho configura-se como força motriz do processo de humanização, circunstância fundante e criadora dos órgãos dos sentidos e do cérebro humano. Processo no qual avança do mundo inorgânico ao orgânico, passando à constituição do ser social, possível somente mediante a transformação orientada ou consciente por intermédio do trabalho (LUKÁCS, 2007).

Por isso, na medida em que o ser humano amplia seu círculo de relações, incorpora conhecimentos de novas técnicas, comportamentos, formas de produzir a vida e de satisfazer as suas necessidades. O ser humano, possuidor de um arcabouço de conhecimentos próprios de seu ambiente de vida, se não tiver tido oportunidade de ter acesso à música, não terá o seu sentido musical desenvolvido, inclusive poderá ouvir, mas não terá sentido para sua audição. Vejamos em Marx,

O sentido musical do homem só é despertado pela música. A mais bela música não tem significado para o ouvido não-musical, não é um objeto para ele, porque meu objeto só pode ser a corroboração de uma de minhas próprias faculdades. Ele só pode existir para mim na medida em que minha faculdade existe por si mesma como

capacidade subjetiva, porquanto o significado de um objeto para mim só se estende até onde o sentido se estende (só faz sentido para um sentido adequado). Por essa razão, os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem não-social. E só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar, etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingarem através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada (MARX, 2010, p. 110).

Ou seja, por intermédio da riqueza objetivada pelo homem, o seu desenvolvimento não tem limites. Progressivamente, os sentidos humanos tornam-se aperfeiçoados, num movimento ininterrupto pelo trabalho, os quais, de acordo com o círculo e a amplitude das relações com objetos, instrumentos e produções diferenciadas, se enriquecem e ampliam a capacidade de seus sentidos e das suas necessidades humanas. Dessa feita, é por essa circunstância que o homem,

[...] assoberbado de cuidados, não é capaz de apreciar o mais belo espetáculo. O vendedor de minerais só vê seu valor comercial, não sua beleza ou suas características particulares; ele não possui senso mineralógico. Assim, a objetivação da essência humana tanto teórica quanto praticamente, é necessária para *humanizar os sentidos* humanos, e também para criar os *sentidos humanos* correspondentes a toda à riqueza do ser humano e natural (MARX, 2010, p.110-111. Grifos do autor).

Com isto, a depender das relações de trabalho que o ser humano estabelece, seus sentidos humanos serão desenvolvidos, “[...] para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a existência abstrata como alimento” (MARX, 2010, p.110.), mas na medida em que passa do estágio de faminto e se alimenta regularmente com melhores condições, ao invés da simples necessidade de comer, aparece a necessidade de comer bons alimentos. Amplia-se, nesse sentido, a sua necessidade humana para gozar do trabalho criativo de caráter mais cultural, ouvir boas músicas, conhecer lugares, utilizar das tecnologias e aprender

cada vez mais sobre o que o cerca, sobre o mundo geral, ao passo que as necessidades vão se tornando cada vez mais sofisticadas. Na medida em que se amplia o acesso à riqueza objetivada, as exigências sofisticam-se, e, nesta dimensão, o trabalho transita do nível de trabalho que objetiva satisfazer suas necessidades básicas, e migra para o que não é determinado pelo reino da necessidade: o trabalho criativo (FRIGOTTO,2010).

O trabalho e a existência social são considerados oriundos do próprio ser humano, e que neles consistem um processo educativo. A compreensão de que, por meio do trabalho, o ser humano pode ser educado e se educar, respectivamente, permite ser criador das condições materiais para sua existência. É, portanto, por meio da educação do homem que uma geração lega à outra a humanização. Contraditoriamente, na sociedade capitalista, conforme as relações estabelecidas com o mundo do trabalho, este pode ser humanizador ou desumanizador.

Desta forma, podemos dizer que o trabalho, no modo de produção capitalista, assume um caráter contraditório, eis o aprendizado deixado por Marx que não permite atribuir taxativamente que o trabalho, seja bom ou ruim, assume uma complexidade e um caráter ambivalente, sendo responsável pela humanização e, contraditoriamente, pode ser fonte de sua alienação. Dessa forma, negatividade e positividade são indissolúveis e interagem dialeticamente em diferentes formas históricas, inclusive as formas contidas de exploração nunca é somente negatividade (MANACORDA, 2010).

Manacorda (2010), sob essa perspectiva, apresenta o debate da educação em Marx como fruto de uma profunda análise do trabalho no modo de produção capitalista, portanto, a educação em Marx é uma crítica à divisão social do trabalho. Marx permite compreendermos que a relação da educação na forma social do capital, é determinada e mediada pela contínua reprodução do capital, ou seja, a propriedade privada e a divisão social do trabalho determinam a educação e a escola.

A relação, entre a propriedade privada e a divisão social do trabalho são responsabilizadas pela degradação do homem e pela atividade humana alienada. O homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto, essa divisão se torna real quando se apresenta fracionada enquanto trabalho manual e

trabalho intelectual. Dessa forma, ao dividir o trabalho divide-se igualmente o homem, a atividade intelectual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se aplicam a indivíduos distintos (MANACORDA, 2010). Esse é, portanto, o sentido negativo do conceito de trabalho em Marx, que revela a atividade humana enquanto trabalho alienado.

Essas configurações são presentes na relação entre trabalho e educação no capitalismo, resultantes da conotação atribuída à educação, ao incorporar a ciência ao trabalho produtivo, como mero potencial para força produtiva. E o trabalhador, como mero apêndice em um processo de desumanização em que se encontra subsumido pelo capital para elevação do processo de produção desse, muito mais que subordinado, está sendo incorporado de forma alienada a um processo de aprimoramento do capitalismo (MANACORDA, 2010).

Ainda que o trabalho, no capitalismo, seja convertido predominantemente em trabalho alienado, o trabalho não se reduz a este nível de subordinação, tendo em vista que as objetivações humanas são substratos imprescindíveis na luta pela emancipação (FRIGOTTO, 2006). Contraditoriamente, a burguesia, ao alavancar e ao fortalecer as bases do capitalismo, oferece elementos educativos aos trabalhadores, pelo conflito capital e trabalho, bem como pela relação de exploração sofrida. “A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros” (MARX & ENGELS, 1998, p.20). A consciência do ser humano, e de sua classe, não se desenvolvem linearmente, mas sim de acordo as circunstâncias históricas e sociais que os circundam. “A consciência [das Bewusstsein], nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [das bewusste Sein] e o ser dos homens é seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, 2009, p. 31-32).

Logo, o ser humano é um ser histórico e social. Assim como o ser humano, a própria classe é o produto das circunstâncias, desde as relações sociais até as relações entre as classes. Neste processo, os trabalhadores se percebem pertencentes a uma classe, em meio à luta de classes, ao atuarem como sujeitos da história.

A consciência do homem se constrói em diferentes processos de relações objetivas e subjetivas, ou seja, “[...] a essência humana não é uma abstração

intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2009, p.125). O trabalho se expressa como mediador da formação da consciência e, por meio da correlação entre as relações subjetivas e objetivas, a consciência do ser humano vai sendo configurada por múltiplas determinações.

Portanto, o desenvolvimento social se fundamenta no fato de que, a cada ato de trabalho, projeta-se algo novo e consequências que não restringem-se ao fim imediato, mas também permitem, ao longo da história humana e de um processo contraditório, concretizar o desenvolvimento das complexas dimensões humanas e de todo complexo tecido social que rege as forças produtivas, de tal modo que impulsiona e torna cada vez mais complexo o modo de existência da sociedade. Isso, então, fundamenta a centralidade que ocupa o trabalho para compreender a totalidade social, uma vez que [...] *toda assim denominada história mundial* nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano (MARX, 2010, p. 114).

2.1.2. A relação trabalho e ensino em Marx

Em decorrência dessa forma de compreender o papel do trabalho e a educação no processo de humanização, apresentamos, nesta seção, o acúmulo deixado por Marx na compreensão da relação entre ensino e trabalho. Conforme vislumbramos anteriormente, em Marx, primeiramente, o trabalho humano é compreendido como pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana (FRIGOTTO, 2006), e, sequencialmente, compreendemos o direcionamento enquanto elemento pedagógico. Ainda que Marx não tenha elaborado uma obra específica sobre educação e pedagogia, existe, todavia, uma pedagogia marxiana alicerçada no complexo tecido de seu pensamento que, ao longo de três décadas de sua produção, afirma a tese da união entre ensino e trabalho (MANACORDA, 2010). Ocasões em que oferece bases para um programa educacional de transição que aponta medidas iniciais necessárias para empunhar a luta contra as relações e a educação burguesa.

Primeiramente, Engels, em 1847, nos postulados sobre os Princípios Básicos do Comunismo, propõe 12 medidas táticas e programáticas a serem consideradas,

no combater diretamente a propriedade privada e na construção da transição do capitalismo ao socialismo. Entre as medidas essenciais anuncia a necessidade da “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril” (MARX & ENGELS, 2011, p.134). E complementa, ainda, que:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe (MARX & ENGELS, 2011, p. 136).

Nesse mesmo sentido, Marx e Engels em 1848, no Manifesto Comunista, apresenta a necessidade de se ter uma educação escolar vinculada ao processo de produção, recomenda uma “educação pública e gratuita para todas as crianças; Abolição do trabalho infantil nas fábricas na sua forma atual; Combinação da educação com a produção material” (MARX & ENGELS, 1998, p.31).

Como podemos ver, Marx propõe que o trabalho seja um princípio de socialização ou incorporado ao trabalho educativo desde criança justamente por compreender o trabalho como atividade de produção e de reprodução da vida necessária para todos seres humanos (FRIGOTTO, 2010). Essa medida se faz presente nos Princípios Básicos do Comunismo de 1882 e no Manifesto Comunista em 1848 e vai se complexificando nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional de 1866 e na Crítica ao Programa de Gotha de 1875.

Em 1866, nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional, Marx (1978) anuncia a compreensão acerca de como deve ser organizado o ensino:

Por educação, entendemos três coisas:
1. Educação *intelectual*;

2. Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;

3. Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

A divisão das crianças e dos adolescentes e, três categorias, de 9 aos 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções. Esta combinação do trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesas e aristocrática (MARX & ENGELS, 1978, p. 223. Grifos do autor).

Ainda nas Instruções de 1866, Marx frisa que o trabalho em que as crianças e os jovens estariam inseridas deveriam, necessariamente, combinar com a educação intelectual, física e tecnológica de forma que não agredisse a saúde e preservasse as crianças dos efeitos mutiladores do sistema em vigência. Com esses devidos cuidados, a educação deve canalizar a intencionalidade do potencial e a tendência da indústria moderna de

[...] fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um progresso legítimo e salutar, apesar de a maneira como esta tendência se realiza sob o reinado do capital ser perfeitamente abominável. Numa sociedade racional, *seja que criança for*, a partir da idade de nove anos deve ser um trabalhador *produtivo*, tal como um adulto em posse de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o cérebro, mas também com as suas mãos*" (MARX & ENGELS, 1978, p. 221-222. Grifos do autor).

Marx elucida o necessário vínculo com o trabalho industrial a partir da divisão das crianças e adolescentes dos 9 aos 17 anos em três níveis, de forma que, gradual e progressivamente, a complexidade do ensino intelectual, físico e tecnológico se desenvolvesse como meio de elevação da classe trabalhadora e de superação da subordinação à unilateralidade.

Marx (1985), ao tecer crítica à forma capitalista da grande indústria – a divisão do trabalho – em O Capital, de 1867, mais precisamente no capítulo ‘Maquinaria e grande indústria’, já salientava que essa forma de organização do trabalho contamina a consciência dos trabalhadores, ou seja, dependendo das relações de

trabalho que o sujeito se relaciona, influencia, de forma negativa, na subjetividade, educando para a perspectiva da alienação do trabalhador.

Com isso, Marx (1985) realizava a proposição da união entre o ensino e o trabalho como forma de superar o trabalho alienado e a superação da dissociação entre trabalho intelectual e o trabalho manual, reconhecendo como potencial para o desenvolvimento das forças humanas na perspectiva emancipatória e da formação humana integral. Marx (1985), ao analisar a Legislação Fabril Inglesa, expressa o potencial da educação do futuro ao ter como base a articulação entre ensino, ginástica e trabalho produtivo:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1985, vol. II, p.112).

E continua fazendo menção ao caráter educativo que a união entre ensino e trabalho incorporaria na escola dos trabalhadores:

Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (idem, p.116).

Marx (1999), na Crítica do Programa de Gotha, em 1875, ao dialogar acerca das proposições para Educação do Partido Operário Alemão, explana uma série de medidas a serem incorporadas no programa educacional dos trabalhadores, e expressa:

Educação popular geral e *igual* a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita” *Educação popular igual?* Que se entende por isto? Acredita-se que na, na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser *igual* para todas as classes? Ou o que se exige é também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-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” [...] O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas (p.45-46).

“Proibição do trabalho infantil”. [...] A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Pôr em prática esta proibição – supondo-a factível – seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 1999, p.48-49).

É com essa perceptibilidade que Marx reitera a compreensão da necessidade de unir ensino e trabalho como condição para alcançar o desenvolvimento humano em superação à formação unilateral e alienante. Concernente à união entre ensino e trabalho, Manacorda (2010) apresenta que:

A união entre ensino e trabalho, [...], portanto, parte de um processo de recuperação (Zuruecknahme) da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo o próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. *E, acima de tudo, isso significa uma recolocação do processo educativo no processo de trabalho fora dessa colocação significa ficar nas palavras e não compreender absolutamente a posição marxiana* [...] (idem, p. 81, grifos nossos). MARX & ENGELS, 1978,

Dessa forma, conceber a educação numa perspectiva emancipatória, como processo de desenvolvimento humano onilateral, remete-nos a apreciar e a incorporar a unificação entre ensino e produção material da vida, o vínculo da educação com os processos produtivos. A vida real dos sujeitos, com suas contradições e historicidade, deve ser base do processo educativo dos sujeitos, e não há como negar esta configuração histórica é tipicamente humana, com vistas a atingir a formação onilateral. A onilateralidade é justamente a luta pelo processo de recuperação da integralidade humana em superação à unilateralidade, à degradação e à subordinação humana constituída pela divisão social do trabalho sob o capitalismo.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p.96).

Conforme expressa Manacorda (2010) na pedagogia marxista, acredita-se que a educação deve caminhar no sentido oposto da educação burguesa, objetivando proporcionar aos trabalhadores o domínio do trabalho humano no nível do planejamento, da elaboração, da concepção e da execução. Em repúdio e superação à cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual historicamente apregoada pela divisão social do trabalho capitalista. Neste sentido, a educação é entendida como um processo de intencional da formação humana integral, que propicia o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano: científica, artística, tecnológica, sociológica, histórico-cultural, filosófica, intelectual e afetiva.

Como podemos constatar, a tomada do trabalho como princípio educativo é o cerne da pedagogia marxiana, certamente por ser os processos de trabalho que humanizam o homem, e por permitir, a partir das relações de trabalho, compreender os fundamentos e a constituição ao longo da história humana das forças humanas e de todo o complexo tecido social, de forma que disponham de um arcabouço cultural que permita construir os meios de superação das relações sociais capitalistas.

Compreendemos, pela teoria marxiana, que a plena concretização do desenvolvimento humano onilateral só é possível na superação do modo capitalista de produção, por isso, tais medidas educativas apresentadas na obra de Marx devem ser compreendidas como integrantes de um programa transitório de tomada do Estado (MANACORDA, 2010), que podem ser compreendidas em dois planos: tático e estratégico. Plano tático diz respeito às medidas de curto e médio prazo que Marx apresenta em sua exposição diante do Conselho Geral da AIT de 1866, ou em sua *Crítica do Programa de Gotha de 1875*. O plano estratégico é o conjunto de medidas que exigem uma transformação em longo prazo conforme indicado nos *Princípios do Comunismo*, de Engels e no próprio Manifesto Comunista (MARX e ENGELS, 2011).

Nesse sentido, Marx, em exposição no Conselho Geral da AIT, anuncia que, indubitavelmente,

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. Conseqüentemente é necessário partir da situação atual (MARX e ENGELS, 2011, p. 138).

Marx demonstra que o alicerce da transformação do modo de produção não está concentrado somente na educação, e sim na estrutura social que rege todo tecido social, por isso elucida que

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 1845, p. 05).

Reiteramos, assim, baseado nos autores aqui indicados, que a mudança do sistema educacional exige transformações estruturais no modo de produção, mas este entendimento não descarta a possibilidade de construir tensionamentos e caminhos a partir da situação atual para inovar no âmbito educativo de forma que fortaleça as lutas dos trabalhadores pela universalização da cultura humana acumulada não sem contradições e limites. Marx em seu legado deixa para as futuras gerações que a educação é fruto de uma crítica ao modo de produção capitalista, portanto é empreendida como ferramenta de luta na compreensão das contradições e na projeção de valores contra hegemônicos, em direção da ruptura da sociedade capitalista, logo, na formação de lutadores e construtores pela nova sociedade.

Os princípios marxianos inspiraram o desenvolvimento da Pedagogia Socialista na União Soviética pós-revolução de 1917 e da Escola Unitária de Gramsci, na Itália. Na atualidade do cenário pedagógico brasileiro podemos vislumbrar inspirações nos fundamentos da pedagogia marxiana na proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, assim como

nas práticas orientadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, as quais serão tomadas como objeto de estudo no capítulo seguinte.

3. TEORIA MARXISTA E PEDAGOGIA SOCIALISTA

Apresentamos, neste capítulo, uma discussão acerca das diferentes concepções da relação entre trabalho e educação nas pedagogias que têm como referência o materialismo histórico dialético. Tal panorama nos ajuda a situar as experiências da Escola Itinerante e seus vínculos teórico e histórico com as diferentes formas de organização da escola ou do pensamento pedagógico marcado pela perspectiva de classe trabalhadora.

3.1. PEDAGOGIA SOCIALISTA

Compreende-se por Pedagogia Socialista o conjunto de esforços teóricos e práticos de fazer a educação dos trabalhadores na direção de transformar radicalmente a sociedade capitalista (CALDART, 2015). Portanto, sua constituição está no confronto entre capital e trabalho a partir da dimensão da formação humana. Em outros termos, ao se vincular a formação humana ao projeto societário socialista, as práticas inspiradas pela pedagogia socialista assumem e constituem-se enquanto ação contra-hegemônica, desde sua forma de conceber e fazer a educação dos trabalhadores atrelada aos seus objetivos da classe trabalhadora (FREITAS, 2015a; CALDART, 2015).

Desta maneira, a pedagogia socialista não se resume à crítica e à denúncia das condições atuais do sistema capitalista, ela “[...] é um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática)” (FREITAS, 2015a, p.07) rumo à construção de novas relações sociais de caráter socialista. Destarte, que sua orientação tem como alicerce o materialismo histórico dialético enquanto método de análise das relações sociais no modo de produção capitalista e como forma de produção de conhecimento, o que permite constituir uma determinada forma de conceber o trabalho educativo e da escola com aspirações revolucionárias (CALDART, 2015).

Os germes e a concretização da Pedagogia Socialista se materializam em condições específicas a partir do movimento real das determinações de cada

momento histórico, mas sempre tendo como objetivo central a formação da consciência de classe socialista que visa à transformação radical das condições de vida da humanidade (CALDART, 2015). Neste sentido, corrobora Saviani (2012), a partir de estudo da obra Fundamentos da Pedagogia Socialista de Suchodolski (1976), ao apresentar que a formação da consciência e a transformação da vida é um dos princípios filosóficos da pedagogia socialista, já que, por meio dele, é que “[...] a atividade dos homens como elemento determinante do mundo humano compreendido, ao mesmo tempo, como domínio da natureza e criação das novas formas da vida social” (SAVIANI, 2012, p.77).

Articulado a este princípio, a Pedagogia Socialista incorpora o caráter material e social da atividade humana como determinante na constituição do ser humano (SAVIANI, 2012). “Por isso mesmo, o trabalho – e não a contemplação ou as sensações – é, a juízo de Marx, o traço essencial do homem, o fator que o cria e que o torna a modelar continuamente” (SUCHODOLSKI, 1976 *apud* SAVIANI, 2012, p. 77).

Em consonância, destacamos, também, entre os princípios sintetizados por Suchodolski (*apud* SAVIANI, 2012), a dimensão assumida pela pedagogia socialista enquanto ação transformadora como prática revolucionária, a qual toma, essencialmente como pressuposto, a terceira tese de Marx sobre Feuerbach, ao dizer que:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado[...] a coincidência entre a mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária (MARX, 1974 In: SAVIANI, 2012, p.78).

Com isto, podemos dizer que exercitar a Pedagogia Socialista não se configura “[...] uma tarefa só para depois da revolução, exatamente porque é condição para que se lute por ela” (CALDART, 2015, s/p). Destacamos, a partir desses estudos, que construir os embriões da sociedade socialista é educar e agir nas contradições das condições e das determinações da sociedade capitalista na atualidade com vistas à transformação social. Consideramos que nessa mesma

direção, aponta Saviani (2012), ao incorporar a tese destacada por Suchodolski que indica a necessidade de “[...] educar com os olhos voltados para o futuro não elide o fato de que educamos “aqui e agora” (SAVIANI, 2012, p. 75. Aspas do original). E continua delineando:

[...] “qual das duas esferas, o ideal do futuro ou a realidade atual, determina o conteúdo da educação socialista”, respondendo que “o que precisamente caracteriza a educação de tipo socialista é concretamente, a unidade de ambos os fatores cronológicos: o presente e o futuro” (SUCHODOLSKI, 1976 *apud* SAVIANI, 2012, p. 76).

Vejamos que esta análise é organicamente vinculada à formulação de Marx no Conselho Geral da AIT de 1866, ocasião em que anuncia que, indubitavelmente, “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 e ENGELS, 2011, p. 138).

Pistrak (2015), com base nesses fundamentos marxianos e a partir do contexto soviético nos anos de construção da Escola do Trabalho, acreditava que sua efetivação plena seria realizável apenas no socialismo, mas compreendia que era inadiável, a tarefa de “[...] Traçar e trilhar o caminho dos “objetivos finais” para a escola, eis o que é preciso fazer agora se não queremos nos afastar das exigências da construção socialista que se desenvolve impetuosamente” (PISTRAK, 2015, p. 14). Em outros termos “[...] não devemos nos esquivar da tarefa com a desculpa de que ela seria uma obra do futuro distante [...] devem buscar os caminhos que conduzam àquela escola a partir das condições e limites das possibilidades existentes” (FREITAS, 2015b, p. 08).

Eis o aprendizado e o sentido da Pedagogia Socialista nos dias de hoje, a partir da análise do movimento das relações sociais atuais e das correlações de forças, com “[...] clareza estratégica e flexibilidade tática [...] acumular experiências que apontem para a reconstrução da escola sob outras bases e a serviço de outra visão de mundo” (FREITAS, 2015, p. 08), de maneira que empunhe a contra-hegemonia por meio da educação das crianças, jovens e adultos de forma que apreendam, na essência, as determinações e as relações que constituem a

realidade (natureza e sociedade) com suas contradições para transformar, afinal, o desafio que nos cabe é compreender para transformar radicalmente a sociedade capitalista (MARX, 1974; CALDART, 2015).

Pela amplitude da tarefa, a Pedagogia Socialista não se limita ao desenvolvimento da educação no contexto escolar, “mas é tarefa desta pedagogia pensar e ir experimentando uma escola que integre os esforços de construção do socialismo. Isso implica transformações radicais de conteúdo e forma da escola capitalista” (CALDART, 2015, s/p). Assim, compreende-se ela como possibilidade estratégica de formação dos lutadores e dos construtores do futuro.

Tendo apreendido, em termos gerais, a concepção da Pedagogia Socialista, dedicaremos, nas quatro seções seguintes, às formulações teóricas e experiências educacionais concretas inspiradas na teoria de base marxista e tendo como horizonte a organização da produção da vida fundada no socialismo. Dentro elas, destacam-se as proposições que levam em consideração o trabalho como princípio educativo, como a Escola Única do Trabalho e a Escola Unitária em Gramsci, no Brasil, a Pedagogia Histórica Crítica e a Pedagogia do Movimento.

3.2. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO NA UNIÃO SOVIÉTICA (1917-1929)

No contexto histórico do início do século XX, a Revolução Russa de 1917 foi o primeiro e fecundo processo revolucionário socialista desencadeado num país atrasado com a estrutura societária e com as forças produtivas ainda num estágio semifeudal. O atraso econômico e social que antecede 1917, ocasionado pelo poder absoluto dos tzares e pelos privilégios da nobreza e da Igreja, condicionou a existência de sérios problemas sociais, como a ausência de terra para os camponeses, a precariedade das condições de trabalho dos operários e a existência da fome (FREITAS, 2009b).

A Rússia contava com uma população de 67 milhões de pessoas, dessas, 23 milhões de servos sob o domínio de 103 mil proprietários. Mesmo com o decreto de 1861, que aboliu o regime de servidão, os lavradores, obrigatoriamente, compravam frações de terra (acerca de 5 hectares de terra por habitante masculino) pelo dobro

de seu valor real, instituindo uma servidão econômica em lugar da servidão feudal (SERGE, 1993).

O capitalismo avança na Rússia⁷⁸ em meio da existência de miséria da população do campo e da cidade e da insatisfação popular pelas sofridas repressões do capital em fins do século XIX. Contraditoriamente, em meio à fome, as exportações de cereais cresciam, e a abastança da burguesia se construía na miséria do camponês e do proletariado (FREITAS, 2009b).

Cerca de 79% da população vivia no campo. Sendo que “em 1904, dez milhões de famílias camponesas eram detentores de apenas 73 milhões de hectares de terra, entretanto 27 mil fundiários obtinham cerca de 62 milhões de hectares” (SERGE, 1993, p.39). Em meio ao cenário de miserabilidade, a reivindicação primordial de 80% da população pobre do campo era o pão.

Na educação, existia um alto índice da população fora da idade escolar, a maioria dos operários e dos camponeses não tinham oportunidade de frequentar o ensino formal, conseqüentemente, “três quartos da população eram analfabetos e os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social, ao passo que a Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas” (CASTLES E WUSTENBERG *apud* CIAVATTA, 2014, p.192).

Existia uma disputa do controle do ensino entre a burguesia e o Estado Tzarista, configurando-se um dualismo educacional marcado por um sistema escolar obscurantista, medieval, seletiva, do Estado direcionado e controlado pela Igreja. Por outro lado, uma rede privada modernizada e seletiva (LINDENBERG, 1977).

Neste contexto, com a revolução de fevereiro de 1917, que culminou na derrubada do czar e na instituição do Governo Provisório (Kerenski⁷⁹), dominado pela burguesia em ascensão, intimamente comprometido com a propriedade privada e com a manutenção da guerra, desencadearam-se medidas de caráter burguês, por meio do Programa e Constituinte que se representaram impotentes frente à crise

⁷⁸ Para aprofundar acerca do cenário anterior e posterior à revolução Russa de 1917, ver SERGE, V. O ano I da Revolução Russa. São Paulo: Ensaio, 1993 e REIS FILHO, D. A. Rússia: os anos vermelhos. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é história). _____ URSS: o socialismo real (1921-1964). São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é história).

⁷⁹ Kerenski, Alexandr Fiódorovitch. Depois da Revolução democrático-burguesa de fevereiro de 1917, Ministro da Justiça, da Guerra, da marinha e, mais tarde, presidente do Governo Provisório burguês e comandante-em-chefe. Ao triunfar na Revolução Socialista de Outubro, lutou contra o Poder Soviético e fugiu para o estrangeiro em 1918 (LENIN, 1968, p. 205).

econômica e social (SERGE, 1993). Concomitantemente, ressurgem os Sovietes⁸⁰ (conselhos populares) constituídos por operários eleitos nas fábricas e nas cidades que lutavam pela distribuição das terras aos camponeses e exigiam o fim da guerra (SERGE, 1993).

Com a efervescência política⁸¹ a insurreição principiava por todos os lados país a fora, os conflitos entre os dois poderes militares se desenvolve e agudiza, de um lado o governo provisório de Kerenski e do outro os Sovietes de modo insurrecional que culmina numa longa luta resultando na tomada do poder pelos bolcheviques⁸² em outubro de 1917 (SERGE, 1993), os Sovietes foram fortalecidos e passaram a assumir a ofensiva e a ocupar locais estratégicos para construção da disposição do governo⁸³ (REIS FILHO, 1983).

Na configuração da estratégia revolucionária em substituição aos antigos ministérios, criaram-se comissariados do povo comandados pelos bolcheviques, que se fortalecem por meio da aliança operária-camponesa (SAVIANI, 2011).

O Comissariado do Povo para a Instrução Pública, também conhecido por Narkompros, foi instituído em 26/10/1917 para preocupar-se com toda a vida cultural, tendo por objetivo a reconstrução do sistema educacional da Rússia para a formação do novo ser humano (SAVIANI, 2011) em consonância com a edificação da sociedade comunista. Anatoli Lunatcharski⁸⁴ (1875-1933) presidiu esse comissariado no período de 1917 a 1929, seus membros eram Krupskaya⁸⁵ (1875-

⁸⁰A palavra soviete significa conselho. Durante o governo Tzarista, o Conselho Imperial do Estado denominava-se Gosudarstvenii Soviete. Entretanto, após a revolução, o termo soviete foi empregado para designar um tipo de assembleia eleita pelas organizações econômicas da classe operária: os soviets dos deputados operários, camponeses e soldados" (REED, 1963, p. 27).

⁸¹ Para maior detalhamento ver Serge (1993).

⁸² Bolcheviques membros do Partido Bolchevique, nascido no II Congresso do Partido Social - Democrata dos Trabalhadores Russos - POSDR em 1903. Durante as eleições dos organismos dirigentes do partido, os adeptos de Lenin constituíram a maioria (facção majoritária" derivada da palavra russa bol'shinstvo, e daí provêm o nome de bolcheviques.). A base teórica do bolchevismo é o marxismo-leninismo. Lenin definia o bolchevismo como a aplicação do marxismo às condições específicas da época.

Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bolchevismo.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2014.

⁸³ Para ver as primeiras medidas tomadas pelo Bolchevismo ler o decreto anunciado por Lenin no II Congresso dos Sovietes.

⁸⁴ Depois de 1927, presidiu o Comitê Científico anexo ao CEC da URSS. A partir de 1930, acadêmico, publicista, dramaturgo e autor de vários trabalhos sobre arte e a literatura (LENIN, 1968, p. 206).

⁸⁵ Presidiu a Comissão Estatal Científica, que comportou a Seção Científico-Pedagógica, responsável pela elaboração dos programas de 1º e 2º Grau de 1923 e sua variante de 1927 (FREITAS, 2009).

1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky⁸⁶ (1868-1932) – foram responsáveis pela elaboração do documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”, que resultou na “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique, em 30/09/1918. Com a criação do *Narkompros*, houve a constituição de uma Comissão Estatal Científica, que comportou a Seção Pedagógica do Conselho Científico do Estado – C.S.E. (coordenada por Krupskaya), responsável pela elaboração dos programas de 1º e 2º Graus de 1923 e sua variante de 1927 (FREITAS, 2009), eles e outros educadores entraram na sua composição, dentre os quais: Blonski⁸⁷ (1884-1941), Shulgin⁸⁸ (1894-1965) e Pistrak⁸⁹ (1888-1937).

Os soviéticos tinham a perceptibilidade de que a edificação da sociedade comunista exigia a formação de um novo ser humano, destarte, reconstruíram o sistema de ensino em consonância ao projeto societário em construção, com base e inspirados nos fundamentos educacionais formulados por Marx e Engels, sabiam o quão era necessário arquitetar novas formas de relações sociais de educação, logo, de transformação da escola de forma que a herança da escola czarista fosse suprimida, por compreender que

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações

⁸⁶Mikhail Nikolayevich Pokrovsky membro do partido bolchevique desde 1905, estadista e personalidade pública soviética, historiador. De Novembro de 1917 a Março de 1918 foi presidente do Soviete de Moscovo. A partir de 1918 foi vice-comissário do povo da Educação da República Socialista Federativa Soviética da Rússia - RSFSR. Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/pokrovsky.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

⁸⁷ Pavel Petrovich Blonski foi membro do partido, escritor militante, ativista da área da educação e eminente pedólogo. O primeiro a defender a importância e a construção de uma psicologia no texto “Ensaio de Psicologia Científica”. Defendeu a educação especial na URSS. Auxiliou na preparação do currículo de educação científica do Conselho de Estado Acadêmico-GUS (TOASSA, 2013).

⁸⁸ Viktor Nikolaevich Shulgin integrou o Narkompros em Moscou. Educador e historiador[...] foi membro do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan e do comitê Executivo, foi Comissário Provincial das Finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalho no Comissariado do Povo para Educação. Entre 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos de Trabalho Escolas (em 1931 do instituto de Pedagogia Marxista-Lenista). Trabalhou na seção Científico-pedagógica do conselho estatal (GUS) entre 1921-1931 (FREITAS: In; SHULGIN, 2013, p. 08).

⁸⁹ “[...] doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista até 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia, em 1914, na Polônia. De 1918 a 1931 trabalhou no Narkompros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna Narkompros. [...] foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930; sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de dezembro de 1937” (FREITAS, 2009, p. 17).

novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As ideias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista. (VYGOTSKY⁹⁰, 1930, s/p. grifos do autor)

Neste sentido, Vigotsky⁹¹ (1930) complementa dizendo, com base em Marx, que a educação politécnica propicia a apropriação dos fundamentos científicos gerais dos processos de produção, de forma a contribuir em novas relações entre os seres humanos voltadas à coletividade e na abolição da separação do trabalho físico e intelectual. Desta forma, é necessário distinguir a escola politécnica da escola de comércio:

[...] pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho (KRUPSKAYA, s/d apud VYGOTSKY, 1930, s/p).

Com base neste princípio de unificação entre teoria e prática, a Escola Única do Trabalho incorpora e apregoa uma pedagogia ancorada nas bases sociais e históricas em curso, uma pedagogia que articula as bases da ciência com a

⁹⁰ Opinamos por utilizar Vigotsky, mesmo não tendo indícios de relação do mesmo com o Narkompros, devido o mesmo ter tomado como referência e inspiração para formulação da Psicologia Científica, à revolução soviética e os princípios marxianos e da educação socialista, conforme expressa no texto a Transformação Socialista do Homem, de 1930.

⁹¹ “Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), psicólogo russo, juntamente com seus colaboradores, em especial Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979), lançou bases para a formulação do que posteriormente nomeou-se de Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski inicia suas pesquisas na área da psicologia, mais detidamente, a partir de 1924, no Instituto de Psicologia de Moscou, no qual desenvolveu uma psicologia com base marxista, questionando as explicações da época, as quais desvinculavam o desenvolvimento psíquico das bases sociais e históricas, priorizando análises sobre o comportamento humano restritas ao campo da biologia. Ao operarem com a dialética, os fundadores da psicologia histórico cultural, buscaram superar oposições presentes na lógica formal (corpo e mente, indivíduo e sociedade, fatores orgânicos e fatores ambientais). Ao destacarem as análises das funções psicológicas superiores, dentre as quais a consciência – objeto de estudo da psicologia, enfatizaram a necessidade de compreendê-las como funções integrais e históricas, que dizem respeito à humanização dos seres humanos, a qual se efetiva pela mediação do trabalho” (BAHNIUK, 2015, p. 144-145).

dimensão do trabalho humano com vistas à reintegração do ser humano historicamente comprometida pela divisão social do trabalho, tratou-se de edificar uma educação onilateral dos seres humanos em meio ao processo de construção da sociedade comunista.

Entre os desafios iniciais do processo de reconstrução da Rússia, no que tange à educação em discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública, Lunatcharski anuncia que

Trata-se de transmitir o mais rápido e amplamente possível o saber ao povo, de destruir o privilégio do conhecimento de que só uma ínfima parcela da sociedade gozava. Também aqui, salta igualmente aos olhos que não se tratava de nos apoderarmos da escola: a escola é tão caduca e inútil como o aparelho de Estado. Não podíamos raciocinar como o Governo Provisório, dizendo que íamos prescrever algumas modificações aos inspetores de distrito; tínhamos de desmantelar tudo; era perfeitamente claro que a escola deve ser objeto de uma transformação revolucionária. Não direi de uma demolição seguida de reconstrução, porque o aparelho da escola de modo algum pode ser objeto de destruição e porque na prática não podíamos pura e simplesmente fechar as escolas por um certo tempo, dissolver pura e simplesmente o corpo docente e voltar a partir do zero (LUNACHARSKI, s/d, p.03).

A partir dessas diretrizes, Krupskaya salienta que os desafios apresentados nos primeiros anos constituiriam em eliminar e superar os “[...] manuais impregnados da ideologia burguesa, ênfase em abordagens religiosas, chauvinismo, métodos adestradores, resistência reacionária do magistério [...]” (FREITAS, 2009; SAVIANI, 2011), “tudo que sabiam é que a velha escola czarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada” (PISTRAK, apud FREITAS, 2009, p. 11).

Entretanto, também tinham conhecimento que edificar a sociedade comunista exige ter sujeitos com apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade,

Por isso, ao condenar a antiga escola, propomo-nos tomar dela unicamente aquilo que nos é necessário para conseguir uma verdadeira formação comunista. [...] Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade (LENIN, 1968, p. 97-98).

Desse modo, acreditava-se que se devia substituir o velho ensino livresco sem perder o acúmulo de conhecimentos que se encontrava na velha escola. No entanto, se fazia necessário o desenvolvimento das forças humanas e a “[...] arte de assimilar toda a soma de conhecimentos humanos, e assimilá-los de tal modo que vosso comunismo não seja em vós algo aprendido de memória, mas algo pensado por vós mesmos [...]” (LENIN, 1968, p. 100-101).

Nesta direção, frente à problemática do analfabetismo, Lunacharsky, no Decreto sobre la a educación popular de 11 de novembro de 1917, ao tratar do alto índice de analfabetismo e a inacessibilidade da escola para uma proporção grande das crianças e jovens, dispõe que:

[...] debe trazarse como primer objetivo la lucha contra estas dos plagas. Debe, dentro de los plazos más perentorios, acabar enteramente con el analfabetismo organizando una red de escuelas que responda a las exigencias de la pedagogía moderna e implantando la enseñanza general obligatoria y gratuita; debe, al mismo tiempo, crear toda una serie de escuelas normales y establecimientos que puedan, a la mayor brevedad, formar el poderoso ejército de maestros necesarios para instruir a toda la población de la inmensa Rusia [...] (LUNACHARSKI, 1917, s/p).

Em nota de Introdução aos Programas da Escola do 1º Grau, ao tratar dos objetivos gerais da escola, Lenin (1968) anuncia que a escola soviética não visa somente fortalecer à luta contra a burguesia, mas ela se propõe a fortalecer a constituição da sociedade comunista. Nesse sentido, em seu discurso no 3º Congresso dos J. C.⁹², afirma:

Não basta apenas unir as vossas forças para apoiar o poder operário e camponês contra a invasão dos capitalistas. Isso deveis fazê-lo. Compreendeste-lo admiravelmente, como o vê claramente qualquer comunista. Mas isso é insuficiente. Vós deveis construir a sociedade comunista (LENIN, 1968, p.102).

Lenin e os soviéticos compreendiam que a educação comunista tecia um papel essencial na construção da sociedade comunista, e que a escola, além de oferecer

⁹² Parte do discurso pronunciado no 3º Congresso dos J. C. (Jovens Comunistas) em 4 de Outubro, 1920.

condições para a juventude criticar a burguesia, tenha por objetivo, formar a consciência de classe e a faculdade de organizar as forças proletárias (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935).

Pistrak, sob essa perspectiva, anuncia que a educação é fundamental nesta fase de luta e de construção de uma nova sociedade, pois é necessária uma “[...] construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir” (PISTRAK, 2000, p. 41).

Ressaltamos que a Escola do Trabalho projetada especialmente por Shulgin, Pistrak, Krupskaia, Lunatcharski, entre outros, que integraram o *Narkompros*, foi a primeira a colocar, no crivo da prática, os fundamentos originários da teoria marxiana, construindo e reconstruindo teoricamente, a partir das práticas educativas em curso, de forma atrelada ao projeto societário comunista.

Portanto, a finalidade das escolas soviéticas, neste período, era de criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época empunha, a nova escola, dirigida pelos princípios básicos da escola única do trabalho (FREITAS, 2009). Krupskaia na introdução dos programas oficiais da escola na República dos Soviets menciona que a base da preparação dos programas contém três ideias centrais, “[...] a) o trabalho humano é o eixo em torno do qual se agrupe todo o material; b) composição por complexos; c) a atualidade; a soma dos conhecimentos, dos hábitos adquiridos, não poderá ser inferior àquela que exigem os programas do C.S.E.” (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 12).

O trabalho como princípio educativo na Escola Única do Trabalho

Conforme exposto no primeiro capítulo, podemos apreender, a partir da teoria marxiana, que as relações sociais contêm um cunho educativo, fundado no trabalho enquanto atividade criadora e criativa, haja vista que o princípio educativo do trabalho propicia o ser humano ser educado e se educar.

É com base neste princípio educativo do trabalho que se fundamenta e alicerça a Pedagogia Socialista Soviética, retomando o papel criativo e criador do trabalho enquanto valor de uso e socialmente necessário, no qual se converte, no âmbito da escola, em trabalho como princípio educativo. Pistrak (2000) na obra

“Fundamentos da Escola do trabalho”, ao tratar do trabalho como princípio educativo, diz que é indispensável constituir a reunificação do ensino e da educação, por isso, “[...] é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 2000, p.11), e, para tal, é imprescindível compreender o seu lugar e o papel do trabalho na escola soviética, uma vez que é inadmissível conceber o trabalho na escola sem que considerasse os objetivos gerais da educação comunista (PISTRAK, 2000). Portanto,

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p. 38).

A educação para os soviéticos era compreendida como ferramenta estratégica na construção da sociedade comunista e, logo, na luta contra a reação capitalista global e as próprias forças internas reacionárias. Ao se propor uma ruptura do modo de produção estão convictos da necessidade de superar o sistema educacional burguês. Por isso, buscam vincular o ensino com processos mais amplos de educação e de formação, incorporam o trabalho social no processo pedagógico, de forma que estejam conectados às reais contradições vivenciadas pela união soviética. Compreendiam que a “[...] escola do trabalho deve ensinar todo mundo a trabalhar. Portanto, deve cuidar-se não só de fazer assimilar as matérias ensinadas por meio do trabalho, mas também ensinar às crianças o trabalho como tal” (LUNATCHARSKI, s/d, p. 07).

Pistrak (2000), ao tratar da problemática do trabalho na escola soviética depois de 8 anos da declaração da Escola Única do Trabalho, identifica três vertentes a serem consideradas na tentativa de vincular o ensino ao trabalho. Entretanto, ao examinar essas vertentes, menciona que duas delas limitam-se ao conceber o trabalho como disciplina a ser estudada abstratamente, desconexa da vida e das suas contradições. Sendo uma delas simplista ao tratar do conhecimento, dedicando-se a trabalhos manuais por si só, alheio a questão crucial que é

preocupação com a atualidade e negligenciando até mesmo as disciplinas. Evidencia que,

Da mesma forma como é impossível imaginar uma escola soviética isolada, separada da vida e situada nas condições ideais de uma ilha desabitada, também *é impossível imaginar o trabalho manual na escola a não ser como uma parte do problema geral do trabalho das crianças e dos adolescentes no sistema soviético*, como parte do trabalho social. Se o problema é colocado dessa forma [*trabalho separado da vida social, ou seja, sem considerar a realidade atual*], a questão da relação entre o trabalho e a ciência perde todo o sentido ou, melhor dizendo, torna-se parte de um problema mais geral. O problema só podia ser colocado quando o ensino era separado da educação. Nossa escola deve liquidar esta separação. [...] não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2000, p. 49-50. Grifos nossos).

Observemos que Pistrak chama a atenção para examinarmos o trabalho no âmbito da relação teoria e prática, em vistas a superar a dissociação entre essas duas dimensões indissociáveis. Ainda, sublinha que seu sentido está na correlação da ciência com a vida social, compreendendo essas duas dimensões articuladas organicamente e parte de um processo educativo integral, portanto,

O trabalho então, somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e auto-organização (PISTRAK, apud FREITAS, 2009, p. 33).

Percebemos que o trabalho é entendido como uma forma de embrenhar os estudantes na participação das lutas e contradições de seu tempo histórico concreto (atualidade), e a escola tem papel fundamental de permitir que compreendam o curso de desenvolvimento da história da sociedade humana (SHULGIN, 2013), “[...] a primeira concepção do princípio do trabalho é a de que a criança deve instruir-se por meio do trabalho, isto é, por métodos vivos, ativos” (LUNATCHARSKI, s/d, p.06). Dessa forma, podemos ver o trabalho como um princípio fundamental e “[...] melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora, e

não apenas entendê-la, mas *viver* sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir” (SHULGIN, 2013, p. 41. Grifos do autor).

O trabalho no qual a Escola Soviética se propõe a incorporar não é o trabalho falseado ocorrido no interior da escola. Mas, sim, conectar-se à “prática social, no meio social, entendendo-se a escola como continuidade deste meio e não como uma “preparação para este meio” como lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios” (FREITAS, 2009, p. 35). Dessa maneira, Lunatcharski pronuncia que,

Consideramos o trabalho como matéria de estudo, isto é, como ensino da técnica no seu conjunto. Consideramos *o trabalho também como meio de educação*, porque sabemos que *é só pelo trabalho coletivo que podemos formar os traços de caráter indispensáveis a uma personalidade sólida e espiritualmente valiosa*. Consideramos o *trabalho* também como participação dos adolescentes e das crianças no *processo geral do trabalho da população*. A criança deve compreender que o trabalho não é uma brincadeira, mas o elemento no qual se *funda a sociedade*; deve sentir-se um pequeno trabalhador no grande processo da cooperação. Mas não podemos permitir que esta cooperação não seja parcimoniosa. Manteremos neste trabalho um caráter que permita cuidadosamente construir a partir de um pedaço de pequeno homem um grande trabalhador da sociedade socialista (LUNATCHARSKI, s/d, p.06. Grifos do autor).

Constata-se que os soviéticos recuperam o real sentido do trabalho no desenvolvimento humano e social, como trabalho produtivo⁹³ ou socialmente útil/necessário no qual, independentemente do tempo histórico, define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano. Recuperam seu potencial formador para o caráter coletivo e moral comunista⁹⁴, como meio de participação social, sendo o trabalho fundante da sociedade.

Para o *Narkompros*, a articulação estudo – trabalho “implica a realização de atividades *laborais* e a compreensão dos processos produtivos (atuais e passados,

⁹³ “Segundo Marx, trabalho produtivo é aquele que gera mais valia, faz crescer o capital, acresce valor: trabalho pago acrescido de trabalho excedente não pago (Marx, 1985). Na Pedagogia Socialista, a expressão não tem esse sentido. Diz respeito ao trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade” (SAVIANI, 2011, p.33).

⁹⁴ “A moral comunista é aquela que serve para esta luta, a qual une os trabalhadores contra toda exploração, contra toda a pequena propriedade, pois a pequena propriedade coloca nas mãos de uma única pessoa aquilo que foi criado com o trabalho de toda sociedade” (LENIN; In: SHULGIN, 2013, p. 142).

dos diversos povos, considerando-se as experiências da localidade, da cidade, do país e do mundo, nos âmbitos material e não material)” (SAVIANI, 2011, p. 37. Grifos da autora). Não se restringe aos trabalhos escolares, nem se trata somente da defesa da unificação entre trabalho e educação, mas sim de como, em luta, favorecerá a juventude para à luta em seu meio, para intervir, de forma criativa e criadora, perante as situações vivenciadas, o que necessariamente implica na mudança das relações no interior da escola – sua forma escolar.

Neste viés, Shulgin (2013), no livro “Rumo ao Politecnismo”, atribui a necessidade de a escola se vincular ao *trabalho socialmente necessário-TSN*⁹⁵, compreendendo ser o trabalho imprescindível e vital para a vida, ou seja, formas de trabalho que ocasionam impacto econômico e tenha um valor e potencialidade pedagógica, não o trabalho de faz de conta ou falseado, criado no interior da escola para experimentos. Em suas palavras o trabalho socialmente necessário é o

Trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade [...] (SHULGIN, 2013, p. 90).

Deste modo, o trabalho socialmente necessário⁹⁶ é o vínculo material entre estudo e trabalho, no qual assume um comprometimento social com a classe trabalhadora a partir de sua localidade, entretanto é necessário frisarmos que essa forma de “[...] trabalho social é um trabalho fora da escola [...] para ajudar os *outros*. [...] *precisamente* ele, rompe a limitação das escolas [...] introduz as crianças na sociedade mais ampla [...] e com eles ensina a resolver as tarefas do trabalho social” (SHULGIN, 2013, p. 142. Grifos do autor). Por isso, necessariamente:

⁹⁵ Para Caldart (2015), esta formulação de trabalho socialmente necessário é a contribuição fundamental de Shulgin para se pensar sobre a relação trabalho e educação.

⁹⁶ Socialmente necessário aqui não tem o mesmo sentido do conceito usado na economia política, relacionado ao trabalho abstrato. Em algumas traduções, aparece como “trabalho socialmente útil”, mas [...] a tradução mais exata para o português do termo utilizado por Shulgin e também por Pistrak é mesmo “necessário” e não “útil”. (CALDART, 2015a, p. 45).

[...] envolve todas as crianças ou pelo menos a maioria [...] O trabalho requer diferenças de especialidade, uma divisão do trabalho [...] Ele ocorre fora da escola, na vida em torno dela coloca a criança na posição de pesquisador e executor. Ele apaga os limites da escola. A escola torna parte do exterior e, em consequência, a autogestão *deixa de ser* organizada puramente na escola, deixa de ter em mente *apenas* os assuntos da escola, mas começa a educar as crianças também com outros trabalhos. O círculo dos assuntos torna-se mais variado e complexo (SHULGIN, 2013, p.114. Grifos do autor).

Na formulação de Shulgin (2013), a mediação fundamental entre ensino e trabalho ocorre por meio do trabalho socialmente necessário, para ele, quanto mais a escola exercita, “[...] mais ela ensina com os fatos reunidos *fora* da escola, com a obra que se realiza fora dela, no trabalho feito pelas crianças no ambiente, no meio, e *não* na escola (p. 160-161. Grifos do autor), mas com o trabalho real.

Para exemplificar um trabalho socialmente necessário nos Programas Oficiais da Escola de 1º Grau, em suas indicações metodológicas para o ensino por complexos, apresenta a seguinte situação:

[...] no início da primavera, vai-se ao centro de distribuição de grãos para as sementeiras; as crianças participam desse trabalho socialmente útil: preparam os grãos para a escola para as fazendas soviéticas, para a cooperativa que os distribuirá á população [...] no correr desse serviço, estudam-se as máquinas empregadas e trazem-se á escola amostras das diferentes qualidades de grãos, das quebras, para estudá-las detalhadamente. Toma-se, então, em conta a questão de sua estrutura, de sua qualidade, de sua germinação, abordando-se a sua análise. Vê-se, pois, que pelo trabalho, os alunos chegam ás pesquisas de laboratorio com todas as investigações necessárias a uma análise seria sobre as sementes. Este metodo comporta, como já vimos, excursões uteis, durante as quais cumpre uma tarefa, observa-se o trabalho, estuda-se e traz-se para a escola material para, ai, proceder-se a observações complementares em laboratório (PROGRAMAS OFICIAIS, p. 113-114).

Podemos observar, neste exemplo, que o trabalho desenvolvido tem um *valor social* na medida que favorece a seleção e a preparação das sementes que chegarão para a coletividade por meio das cooperativas, o que beneficiará a população no cultivo destes grãos, logo, contribuirá na organização e na edificação da sociedade comunista. Seu *valor pedagógico* localiza-se na compreensão do

processo de desenvolvimento do trabalho, e se desenvolve para o estudo dos procedimentos técnicos e científicos, por meio do estudo das máquinas, dos grãos, da sua qualidade e da germinação que envolvem processos de pesquisa, de análise e de investigação.

O Programa Oficial (1935) considera a necessidade de constituir processos de aproximação dos estudantes ao trabalho, fator que pode ocorrer naturalmente pela vivência no meio, mas a escola necessita oferecer o teor pedagógico para a *observação*, na qual [...] desde muito tempo, conhecido da criança: graças ao mesmo, ela aprendeu a comer, a falar, a vestir-se. Por ele, deve, agora aprender a trabalhar[...]" (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 97). Portanto, os programas devem conter "[...] a observação e o estudo do trabalho humano" (*idem*. p.97). Com isto, direcionam o estudo do trabalho, a partir de três processos: "1) Observação investigadora e estudo do trabalho humano dos adultos; 2) Participação das crianças, segundo suas possibilidades, nesse trabalho; 3) Exercícios sistemáticos e treinamento em processo de trabalhos mais complexos" (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 99).

Shulgin (2013, p.107) ao tratar da necessidade de as crianças e os jovens formarem um caráter internacionalista, "[...] que entendam os interesses da classe operária em geral e seja capaz de lutar pela revolução mundial", enfatiza o quanto é crucial assegurar, no programa de estudos, temas concernentes às relações internacionais de forma acessível e compreensível de acordo com a faixa etária em que se encontram para compreenderem a sua luta no ensejo da luta mundial, e que se aproximem da filosofia marxista.

Por isso, Shulgin anuncia que "[...] não podemos construir todo o trabalho do programa baseado no trabalho socialmente necessário" (2013, p.107). Terá momentos programados para o estudo dos fundamentos do trabalho enquanto prática social mais ampla e sua historicização, e momentos que estará direcionado para o exercício do TSN. Shulgin enfatiza que isso não coloca o trabalho social fora da sua centralidade educativa, mas por compreender que o TSN é maior que a escola, exige estar atrelado aos objetivos da comunidade, por isso, ora se vinculará ao programa e ora se distanciará,

O trabalho social pode ser ligado com o programa, mas sua duração não coincide com a *duração* do tema e do complexo. Além disso, pode ser uma parte de uma questão do complexo, e isso não é problema. Ele pode coincidir com uma série de complexos e, em seguida, afastando-se deles, novamente se aproximar. Mas não pode deixar de ser o trabalho social, não é determinado apenas pelo programa. Deve ser necessário para esta região, deve entrar no plano de obras do conselho, do sindicato ou de qualquer outra associação [...] Deve ser um trabalho que os ajuda a resolver o seu problema. Isso o torna socialmente necessário. É por isso que ele é retirado, não em menor medida do que do programa, do plano de produção das instituições da nossa região; mas ele deve *corresponder às forças* das crianças e ser *interessante* para elas, e, conseqüentemente, estar associado aos *programas*, uma vez que a sua implementação requer conhecimentos e habilidades, e a sua ausência pode tornar impossível o trabalho (SHULGIN, 2013, p. 149-50. Grifos do autor)

Por isso o TSN e o seu vínculo com os programas da escola deve ocorrer de forma planejada para assegurar a relação com os conhecimentos que requerem o TSN, então, deve, necessariamente, ser organizado em diferentes fases de sua realização, “1) o trabalho planejado, o plano; 2) propaganda entre a população; 3) preparação para sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição do equipamento etc.); 4) o próprio ato de execução; 5) avaliação” (SHULGIN, 2013, p. 151).

Shulgin promove o TSN como a base do politecnismo, considerado um sistema de reeducação das crianças, dos jovens e dos adultos que extrapola a educação escolar, mas que se relaciona com a escola a partir de estações técnicas, círculos técnicos, atividades corporais, no campo e na cidade educando por meio do trabalho agrícola e fabril complexo. “A força da categoria “trabalho” como articuladora do processo de formação da juventude emerge com plenitude, associada ao conceito de auto-organização e de atualidade. [...] um sistema politécnico desde a educação infantil [...]” (SHULGIN, 2013, p.09) De forma que oportunize as crianças a realizarem “[...] generalizações teóricas, e não apenas nos limites da tecnologia, já que para nós uma fábrica, uma usina, uma empresa, não é apenas um sistema de máquinas, mas de trabalho humano” (SHULGIN, 2013, p. 227). Dessa forma, o politecnismo é compreendido como:

[...] um sistema completo de conexão da educação com o trabalho, envolvendo atividades para todas as idades e incluindo, a partir de

certa idade, o trabalho produtivo mais complexo. Também afirma que o politecnismo é algo que a escola precisa assumir, mas que não se restringe à relação com ela; há politecnismo fora da escola: há um ambiente social a ser qualificado nessa perspectiva (CALDART, 2015a, p. 206).

Por isso, Shulgin enfatiza que não se trata de ensinar apenas a técnica de trabalho, mas também de propiciar que se apropriem da lógica e dos fundamentos para “reconstruir o seu ambiente usando não apenas os resultados que existem, mas, na medida do possível, introduzindo nele as melhorias” (SHULGIN, 2013, p. 228).

A partir de Shulgin (2013, p.-180-206), podemos identificar que, no plano da tática imediatamente de implementação do politecnismo, Pistrak e Shulgin concebiam formas diferenciadas devido às condições reais para concretização, mesmo que no plano estratégico comungassem.

Pistrak sublinha que o germe do politecnismo encontra-se nas relações de trabalho no campo devido às novas tecnologias introduzidas para manuseio da agricultura naquele contexto, declara, ainda, que:

A escola rural (e, portanto, certamente deve) organizar junto a si um trabalho exemplar em vários ramos da agricultura que técnica e culturalmente estarão acima do nível comum da gestão que se encontra em torno da escola. [...] deve refletir de alguma forma na organização do ensino politécnico na escola rural” (PISTRAK⁹⁷; *apud* SHULGIN, 2013, p. 205).

De acordo com Caldart (2015), Pistrak trata a produção agrícola como amplo e complexo tecnológico em si só, o que, para ele, torna mais fecunda as possibilidades de interação dos estudantes na relação com o trabalho do campo e com os níveis de conhecimento científicos e tecnológicos que deveriam ser bases do estudo politécnico. Considera, então,

[...] a agricultura como uma das indústrias a serem necessariamente estudadas em uma escola politécnica (do campo e ou da cidade) e defende que o ponto de partida da educação politécnica nas escolas rurais devem ser a produção agrícola, ainda que não possa ficar limitado a ela. O conhecimento politécnico básico trabalhado a partir de uma lista de indústrias [...] geração e fontes de energia e extração

⁹⁷ M. M. Pistrak. Ensaio da escola politécnica, p. 37.

de materiais essenciais para qualquer indústria (metais); - transformação de energia (e sua transmissão a determinada distância); - processamento de materiais (principalmente metais), seu processo tecnológico e mecânico; - engenharia civil; - indústria química de base; - transportes e comunicações; - produção agrícola. [...] (CALDART, 2015a, p. 207).

Pistrak (2015), ao revelar o potencial no vínculo dos processos educativos no âmbito do politecnismo com as atividades produtivas do campo, anuncia que na realidade urbana (fábricas) o potencial é menor. Shulgin (2013) repudia essa tese e anuncia a necessidade de identificar, a partir do relatório do conselho da cidade e da sua economia, possibilidades para estreitar com o potencial do trabalho.

[...] as tarefas atuais urbanas, as que estão postas perante a cidade. Os meios de produção da sua solução. É preciso que todas as escolas, urbanas ou regionais, dividindo-as em regiões, saibam o que podem fazer, o que podem assumir, e para isso cabe realizar um estudo adicional, um exame complementar (SHULGIN, 2013, p. 83).

Shulgin (2013) acredita que a escola, no período de transição, deve caminhar para a extinção do abismo entre cidade e campo, a fim de formar os estudantes com apropriação dos fundamentos tecnológicos e científicos imbuídos na produção fabril e agrícola, como possibilidade de “transferir pessoas da produção fabril para a aldeia e vice-versa” (SHULGIN, 2013, p. 206). Mesmo com a ausência das premissas necessárias para construir condições o mais rápido possível, as crianças e os jovens se familiarizem com todo o sistema de produção. As condições “existirão na sociedade comunista” (Ibid. 84). Neste sentido, referencia-se a Engels quando anuncia que a:

Assim a educação irá liberta-los da unilateralidade a que hoje os obriga a divisão atual do trabalho. [...] a sociedade organizada nos moldes comunistas vai permitir aos seus membros utilizar, sob todos os aspectos, as suas capacidades de modo multilateral. [...] Daí resulta que a contradição entre a cidade e o campo desapareça também (ENGELS *apud* SHULGIN, 2013, p. 84-85).

Portanto, a partir de Shulgin, compreende-se que deve-se construir formas para constituir a educação em relação aos processos de trabalho com seus devidos potenciais no campo e na cidade. “As crianças da cidade devem poder orientar-se no sentido do meio e do trabalho agrícola, e as da aldeia bem conhecer o labor, as

tendências e a luta do proletariado” (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 105). Nem todas as escolas no campo e na cidade terão vínculos com as mesmas formas de trabalho em primeira ordem, devido às suas particularidades locais, mesmo que, em segunda ordem, seu vínculo com as formas de produção (campo e cidade) devem se materializar no trabalho educativo para superar a unilateralidade constituída pela cisão entre campo e cidade.

Embora a escola seja unitária em sua concepção, há uma escola para a população camponesa e uma escola para a população urbana as quais são desenvolvidas segundo suas ligações com o meio específico que cada uma tem. O sentido que o termo “trabalho” toma está materializado em cada meio, por sua cultura específica (FREITAS, 2009, p. 33-34).

A articulação estudo – trabalho “implica a realização de atividades laborais e a compreensão dos processos produtivos (atuais e passados, dos diversos povos, considerando-se as experiências da localidade, da cidade, do país e do mundo, nos âmbitos material e não material)” (SAVIANI, 2011, p. 37). Não se trata somente da defesa da unificação entre trabalho e ensino, mas sim de como, em luta, favorecerá a juventude para luta em seu meio, para intervir, de forma criativa e criadora, perante as situações vivenciadas (FREITAS, 2009).

Em Pistrak (2009) presenciamos a relação da escola e trabalho, também por meio da categoria autosserviço, na qual direciona-se a práticas mais simples de formas de trabalho domésticos, geralmente vinculada a necessidades cotidianas da comuna. Pistrak salienta que, no autosserviço, “[...] há elementos extremamente valiosos de significação formativa, os quais se devem usar inteiramente” (PISTRAK, 2009, p. 219). Segundo ele, a existência do autosserviço tomou como direcionamento dois fatores: 1) a *necessidade*, causada pelas condições materiais de existência; e 2) o *formativo* ao transferir para as crianças trabalho de autosserviço pessoal ou para iniciativa e criatividade nos mutirões de fim de semana e trabalhos de massa (PISTRAK, 2009).

A partir destes dois fatores, Pistrak apresenta inúmeras atividades da comuna que são desenvolvidas pelos estudantes: Na cozinha: serrar, cortar e armazenar lenha, descascar batatas, cortes de carne; Calefação do prédio: fornecimento de lenha, Cantina: divisão e distribuição da alimentação, lavagem de louça e das

mesas, manutenção e limpeza; Limpeza do prédio: Limpeza dos dormitórios e gabinetes (PISTRAK, 2009).

Pistrak salienta que o desenvolvimento do autosserviço favorece “[...] criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos [...]” (2009, p. 216) que permitirão se inserir em formas de trabalho mais complexas. Percebemos que o autosserviço é um nível de trabalho que envolve menos capacidade formativa, ainda que cumpra certo nível de visão social do trabalho coletivo.

Para Shulgin, o autosserviço é “[...] é uma necessidade amarga, e só isso; mas devemos aplicá-lo de modo racional nas esferas da educação e formação. [...] é o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado”. Ou seja, este não é o tipo de trabalho que se objetiva alcançar somente, é insuficiente, mas é um nível de exercitação do trabalho na escola que necessita passar para níveis mais elevados de trabalho. Por este viés, os Programas Oficiais das Escolas de 1º Grau indicam que:

As crianças, porém, não podem e não devem se prender por muito tempo a essas formas simples de trabalho, que não servem senão como ponto de partida, para as formas mais complexas e difíceis do labor humano. Esta passagem deve ser progressiva, pois, a preparação deverá ser mais longa, precisamente por ser mais complexa e mais profunda. As crianças observam ativamente e estudam uma forma definida do trabalho socialmente útil, determinam sua necessidade social e científica, suas formas sociais e econômicas, exercitam-se metodicamente, com o objetivo de poder, o mais cedo possível, participar efetivamente desse esforço dos adultos (p. 98. Grifos dos autores).

Observem que, ao mencionar sobre a passagem dos trabalhos simples aos mais complexos, considera o tempo necessário para alcançar os objetivos respeitando a faixa etária do 1º grau, mas gradualmente ampliando as exigências para apropriação de conhecimentos e formas de trabalhos mais elevados. Pistrak e Shulgin compartilham que “[...] uma escola que pretenda assumir a perspectiva politécnica precisa alargar a esfera do trabalho socialmente necessário” (CALDART, 2015a, p. 208).

O sistema de estudos por complexos

Conforme tratado, os soviéticos exercitaram e buscaram construir o trabalho educativo de forma que permitisse associar o trabalho humano, enquanto valor de uso, como articulador da atualidade e da auto-organização ligado aos conhecimentos científicos, enquanto um sistema politécnico desenvolvido a partir da educação infantil. Esta organização do programa de ensino é batizado pelo *Narkompros* de complexo. Por isso, “[...] a pedagogia marxista é e deve ser, antes de tudo, uma teoria de pedagogia social ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais, acontecendo presentemente e interpretados de um ponto de vista marxista” (PISTRAK, 2000, p. 23).

Pistrak enfatiza que o objetivo do ensino por complexos “[...] é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto, é estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático [...]” (PISTRAK, 2000, p. 134). Portanto, o complexo envolve a concepção materialista histórico-dialética de mundo que compreende a formação do ser humano “[...] enquanto um sujeito histórico que se desenvolve no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade, tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceira solidária de seu próprio desenvolvimento histórico” (FREITAS, 2009, p. 95).

Esta organização didático-pedagógica socialista – o Complexo – é anunciada nos Programas oficiais como um “[...] conjunto dos fenômenos concretos tomados da realidade e agrupados em torno de uma ideia ou tema central e definido” (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 26). Os *fenômenos concretos* que integram a vida e as suas contradições com suas mútuas ligações e interações no meio, em relação com a natureza e a sociedade, portanto, no trabalho educativo, o vínculo do conhecimento com essa materialidade ocorre por meio da conexão com a atualidade, o trabalho socialmente necessário e a auto-organização (FREITAS, 2009). Neste sentido, Lunacharsky, em seu discurso, ao tratar do ensino científico a ser ministrado nas escolas do trabalho, considera que “[...] temos a possibilidade de as reagrupar e unificar em determinados centros. Sabemos que na sua *evolução histórica*, a *sociedade humana* está indissolúvelmente ligada à *natureza*, que o *trabalho* é a raiz da qual nascem as ciências naturais, isto é, a concepção da natureza (Lunatcharski/d, p.06. Grifos nossos).

Podemos ver que o trabalho educativo no sistema de complexo busca a unificação de fenômenos em determinados centros como objetos de estudo no qual tem como base a *natureza, o trabalho e a sociedade* em seus diferentes estágios históricos tendo como ponto de partida o atualidade. Essas três dimensões (natureza - trabalho - sociedade) levou à construção do chamado “esquema da Comissão Estatal Científica” (CEC), “as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade” (FREITAS, 2009, p. 36-37).

As três dimensões do esquema do CEC articulam-se com as categorias atualidade, auto-organização e trabalho socialmente necessário que objetivam movimentar o trabalho educativo - estudar as relações sociais existentes para evidenciar a essência da sociedade e da natureza, e igualmente, atuar para mudar as condições existentes na direção da construção comunista. Assim, eis os objetivos da educação comunista: formar sujeitos com condição de ser lutador e construtor (PISTRAK, 2009). Portanto,

O complexo, isto é, a ligação de todo o trabalho escolar, consiste não somente em que as crianças sintetizem tudo quanto aprendem em torno dos temas gerais ligados entre si, mas também em que como base de todo esse trabalho escolar, se encontrem fins bem definidos e ligados entre si da educação comunista (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p.96).

O complexo, então, não pode ser caracterizado como um tema, ou simplesmente como uma boa técnica ou método, mas sim como [...] um *sistema de organização do programa* justificados pelos objetivos da escola (PISTRAK, 2000, p. 134). É por esta via que objetiva movimentar o trabalho pedagógico com vistas à apropriação das múltiplas determinações do meio e dos diversos agentes formativos que o integram, com a participação dos estudantes na lutas e nos desafios de seu tempo “[...] forçando a roda da história girar segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora do campo e da cidade, como classe que tem futuro histórico” (FREITAS, 2009, p.95).

Saviani (2011), ao mencionar os Complexos a partir do estudo dos programas oficiais, explicita que:

O estudo do trabalho humano é a base do programa, comportando questões que, em linhas gerais, são tratadas em todas as etapas, com gradativa complexidade. Orienta-se que o trabalho na família, na escola, na aldeia, no bairro, na cidade e no país seja tratado na relação com o trabalho da humanidade, na sua evolução histórica e em suas características atuais. Mesmo nos anos iniciais, as experiências concretas, vivenciadas ou observadas pela criança, devem ser relacionadas com o registro de outras experiências, em outros tempos e espaços (SAVIANI, 2011, p. 34).

Neste sentido, o estudo do trabalho humano é a base do trabalho escolar, sendo compreendido como prática social alargada, enquanto objeto de estudo a ser analisado para evidenciar suas contradições e sua historicidade dos fenômenos sociais e naturais que à integram, mas, necessariamente, “[...] a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 50), não se trata exclusivamente do estudo enquanto trabalho humano alargado externo, perpassa por este nível mas não se limita a ele. Entretanto,

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui o valor social do trabalho, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade (PISTRAK, 2003, p.50).

Para tanto, Pistrak (2000) direciona que é de suma importância considerar, na organização do sistema do complexo, as seguintes questões de ordem prática:

[...] *escolha do objeto do complexo* (tema do complexo) e a relação entre os complexos; *a forma de estudar cada tema de complexo*; terceiro, *a organização do ensino segundo o sistema dos complexos*; quarto, *a organização do trabalho das crianças* para o estudo dos temas segundo o sistema do complexo. Trata-se, na mesma medida, de questões de ordem metodológica e de questões de pedagogia social (PISTRAK, 2000, p. 134. Grifos do autor).

Em suma, o sistema do complexo na escola do trabalho soviética articula-se a partir de uma pedagogia social do meio, em vistas de propiciar o acesso às crianças e juventude a oportunidade de “[...] assimilar a experiência adquirida ao longo dos milênios (LUNATCHARSKI, s/d, p. 60). Sobretudo, deve favorecer aos estudantes a compreensão da atualidade de forma articulada às bases da ciência como condição

para intervir nela pelo trabalho criativo e criador enquanto valor de uso. Assim, essa é uma grande contribuição da Pedagogia Socialista em luta: recuperar o sentido do trabalho socialmente necessário para produção da vida, liberto do trabalho explorado e assalariado (FREITAS, 2009).

É válido marcamos que a proposta de Escola do Trabalho do Narkompros alcançou seus objetivos de maneira parcial se esbarrando nas condições concretas do contexto econômico e social, assim como “acreditamos que a educação soviética não teve o tempo suficiente para desenvolver as propostas alternativas que estavam sendo gestadas, em função da pressão por quadros técnicos vindas do desenvolvimento econômico” (FREITAS, 2009, p. 70).

Pistrak teceu críticas à proposta dos Complexos de Estudo ao anunciar que ocorria o estudo das disciplinas escolares separadas ao estudo da realidade, ao passo que a própria subordinação das disciplinas aos temas do complexo acabou deteriorando as disciplinas e perdendo o estudo sistemático da complexidade dos fenômenos em sua dinâmica, o que ocasionou nos “complexos sentados”, estéreis com estudo descritivo e estático dos fenômenos (PISTRAK, 2000). De acordo com Pistrak, o “[...] erro básico foi contrapor o estudo das disciplinas escolares separadas ao estudo da realidade viva (apud FREITAS, p.49)”.

Freitas (2009) adiciona a esta crítica que, além da questão dos conteúdos, havia pouca clareza da integralidade dos complexos como articulador das outras categorias que o compõem, como a auto-organização e o trabalho social, bem como a ausência de processos eficazes para extrair e diagnosticar da atualidade os temas que integrariam os complexos. Outros entraves destacados por Freitas é o quadro de professores reacionários e a própria dificuldade da formação do magistério para desenvolver os Complexos de Estudo, faltando do CEC procedimentos fecundos para auxiliar os professores no desenvolvimento da proposta (FREITAS, 2009).

Em suma, podemos dizer que, a pedagogia socialista soviética, incorpora o trabalho como princípio educativo para além do desenvolvimento de trabalhos pontuais no interior da escola. A síntese desafiadora das proposições de Pistrak e a formulação da educação por complexos de estudos, indicam caminhos de reflexão e práticas pedagógicas promissoras que inspiram formulações curriculares na atualidade ao legar três dimensões diferenciadas e complementares de

incorporação do trabalho no processo educativo em articulação com o conhecimento, a atualidade e auto-organização, certamente por agirem em dimensões distintas do ser humano, bem como por interferirem, de distintas formas, na realidade. Sendo, primeiramente, a incorporação do trabalho humano enquanto prática social, como objeto de estudo científico, artístico e de análise das contradições que perpassam o mundo do trabalho, recorrendo à historicidade dos fenômenos sociais e naturais para compreenderem as contradições e do devir, e progressivamente os estudantes se apropriarem da concepção materialista histórica-dialética do mundo. O segundo diz respeito a dimensão do autosserviço (trabalho simples), e o terceiro se desenvolve para a dimensão do trabalho socialmente necessário, aquele que é imprescindível para a coletividade e que tem valor pedagógico e social, que resulta em valor de uso, de produtos ou de serviços necessários à construção da sociedade socialista.

3.3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

“Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento a até mesmo sofrimento. [...] Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa” (GRAMSCI, 2006, p. 52).

Antônio Gramsci, nascido em Ales, Sardenha, no ano de 1891, militante comunista, membro do Partido Socialista Italiano - PSI e um dos fundadores do Partido Comunista Italiano – PCI, em 1921. Exponente do pensamento marxista no século XX, dedicou-se à conscientização e à organização dos trabalhadores italianos. Contribuiu com o jornalismo político por meio de elaborações do diário do *Avanti!* e o semanário *Grido del Popolo*. Fundou, em 1919, o jornal socialista *Ordine Nuovo* (MAESTRI; CANDREVA, 2001).

Em seus artigos produzidos para o *Grido del Popolo* e para o *Avanti* já tratava da formação cultural, política escolar e orientações pedagógicas, dada sua preocupação com o nível cultural do proletariado, e por compreender a necessidade de processos educativos além do ambiente escolar, mas atrelado a ele, que subtraísse o proletariado da dependência dos intelectuais burgueses (MANACORDA, 1990).

Participou ativamente com a organização e a promoção cultural por meio da Escola de Cultura e propaganda Socialista, inaugurada em novembro de 1919, com uma campanha cultural sob o lema “Instruí-vos porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo o vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força” (MANACORDA, 1990, p. 33). Entre os anos de 1922 e 1923, Gramsci é indicado a representar o PCI em Moscou como membro executivo da Terceira Internacional, permanecendo dois anos na União Soviética. Em maio de 1924, voltou à Itália, assumiu a direção do partido e elegeu-se deputado pelo distrito de Vêneto. Durante

estada na União Soviética conheceu sua esposa Julia, com quem teve dois filhos, Délio e Juliano (MAESTRI; CANDREVA, 2001).

Gramsci, durante a I Conferência Nacional do PCI, em 1924, defende a necessidade da construção de uma política interna de aproximação das massas e de aliança entre os operários e os camponeses. Em oposição às sugestões que deveria se refugiar no exterior, denuncia o governo fascista de Mussolini, mesmo com o contexto político desfavorável. Em novembro de 1926, ao se dirigir para a reunião do comitê diretivo do partido é preso pela polícia de Mussolini, e mandado para a Ilha de Ustica, juntamente com outros presos políticos, é condenado a mais de vinte anos de prisão, tuberculoso, foi hospitalizado em 1935, e morre em 27 de abril de 1937, em Roma, quatro dias posterior à conquista da liberdade (MAESTRI; CANDREVA, 2001).

Foi nas difíceis condições de preso político e mediante a censura fascista que Gramsci continua a desenvolver sua atividade política e intelectual por meio da escrita, hoje conhecida e compilada nos “Cadernos do Cárcere”, em que reuniu escritos que abordam acerca do Estado Ampliado, da Cultura, da Hegemonia, do Intelectual Orgânico, da Educação e da Escola Unitária.

Gramsci dedicou-se significativamente às questões pedagógicas no cárcere, sob a motivação de dois interesses complementares, primeiramente, o interesse mais pessoal relacionado ao impedimento de exercitar a sua paternidade, e, sequencialmente, o interesse no âmbito da pesquisa teórico-política (MANACORDA, 2010).

Há registros que, durante sua estada na União Soviética, entre os anos de 1922 e 1923, acompanhou com atento interesse os debates e as primeiras realizações no âmbito do ensino do Estado socialista em construção (MANACORDA, 2010). O que também é possível identificar pelo conteúdo das correspondências com os familiares que viviam na União Soviética, onde constitui os principais testemunhos das preocupações de Gramsci com o pensamento pedagógico, entrelaçado à educação de seus filhos e de sua sobrinha Mea. Isso pode ser verificado na carta de 14 de dezembro de 1931, em que Gramsci solicita a Giulia que o mantivesse informado acerca das diretrizes pedagógicas do Estado Socialista (MANACORDA, 2010).

Em suma, gostaria (forma geral de primeira reivindicação) de ser informado sistematicamente sobre o quadro científico no qual se situa a escola ou as escolas que frequentam Giuliano e Delio, para reunir condições de compreender e avaliar as poucas menções que você, às vezes, me faz sobre eles. A questão escolar interessa-me muitíssimo, tal como a você também, porque você escreve que 60% das suas conversas gira em torno da escola dos meninos. Expor de forma coerente e ordenada as suas impressões sobre isso é “estudo” [...] (GRAMSCI, 2010, p.132)

Essas preocupações estão explicitadas o tempo todo nos seus escritos elaborados na prisão, e se tornaram materialidade para suas análises e estudos. Manacorda (2010) chama atenção para semelhança nos escritos de Gramsci com os fundamentos marxianos na Carta de 30 de dezembro de 1929 ao combater o determinismo, o inatismo pedagógico e as concepções metafísicas, dizendo que

A consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança, na povoação etc [E ainda] Acredito que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção [...] e penso exatamente isto: caso contrário, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência (GRAMSCI, 1949 apud MANACORDA, 2010, p. 150).

Ou seja, tal como Marx (1958), compreende que o desenvolvimento das crianças tem uma origem histórica e social, uma vez que podem, igualmente, suprimirem-se historicamente (MANACORDA, 2010). Fica evidente, ao longo de sua obra, que Gramsci tomou conhecimento dos textos produzidos por Marx na época (MANACORDA, 2010), o que explicita a apropriação da diretriz marxiana sobre a união do ensino e trabalho como meio e processo educativo que propicia o desenvolvimento omnilateral do ser humano, e “[...] sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática” (MANACORDA, 2010, p. 147).

A época em que Gramsci viveu o fez presenciar a crise orgânica da escola tradicional (a escola da discriminação social, dividida entre o ensino humanista e o trabalho instrumental e subalterno, da didática formalista e catequética), e a apresentação de contraditórias soluções práticas e objeções teóricas (a multiplicação das escolas profissionais especializadas, a alternativa da pedagogia ativa da

espontaneidade individual). Observador atento dessa crise, toma posição clara contra as tendências, fundamentadas sobre um determinismo ambiental ou social, a outra sobre um determinismo pedagógico ou individual. E, de modo original, remonta tanto implicitamente às teses marxianas, quanto à primeira tentativa de colocar em prática uma escola de inspiração socialista (MANACORDA 2010, p. 153).

Esta concretude da escola que dissocia o saber e o fazer, fruto da divisão social do trabalho capitalista corresponde à escola do ensino do trabalho instrumental às classes subalternas e a escola clássica, humanista, destinava-se às classes dominantes (GRAMSCI, 2006). Conforme a epígrafe desta seção, Gramsci (2006), ao afirmar o estudo como *trabalho* que envolve um tirocínio muscular-nervoso e intelectual, busca aniquilar as concepções que afrouxam a disciplina para o estudo quando voltado aos filhos da classe trabalhadora e que contribuem na naturalização da dissociação entre trabalho intelectual (burguesia) e trabalho manual (trabalhadores). E assevera, ainda, que se “[...] quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas” (GRAMSCI, 2006, p. 52).

Gramsci, mesmo mediante a censura, acompanhou o movimento político e pedagógico da Itália pelas correspondências com os familiares, o que permitiu, nos anos de 1930, retomar e formular a compreensão de *Escola Unitária*, sistematizado essencialmente no *Caderno 12, de 1932 ‘Apontamento e notas esparsas para um grupo de ensaio sobre a história dos intelectuais’*, a qual, em contraposição à reforma da educação realizada por Gentile, Ministro da Educação no contexto fascista italiano, tal reforma que acentuou a separação entre a formação técnica e profissional e a formação cultural e científica para o desenvolvimento da humanidade para a direção política do país (GRAMSCI, 2006).

Para Gramsci era inaceitável o caráter elitista da escola tradicional e o teor excludente da reforma de Gentile distinguindo precocemente a formação profissional, intelectual e humanista geral, acentuando as estratificações sociais.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos,

predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Gramsci (2006) critica a multiplicação de escolas profissionais por alimentarem e contribuírem para perpetuar a divisão social, e ainda oferece a impressão de obter um teor democrático ao criar estratificações internas, portanto, defende que a marca social da escola “[...] é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional” (GRAMSCI, 2006, p.49). E continua, afirmando que “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo[...]” (GRAMSCI, 2006, p. 50. aspas do original).

Aqui reside e caracteriza o seu caráter de *Escola Unitária* na medida em que propõe uma escola não hierarquizada, distintas escolas para distintos grupos sociais, mas sim uma escola única em seus diferentes níveis de ensino, assegurada pelo Estado gratuitamente para favorecer a cada indivíduo o desenvolvimento humano e profissional, de forma que propicia a “[...] fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade” (GRAMSCI, 2006, p.50). Enquanto alternativa para tal crise e dicotomia das escolas construídas socialmente, Gramsci assinala a necessidade de construir uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2006, p. 33 e 34).

É nesse marco que o processo de trabalho expressa-se como princípio educativo para Gramsci, ao não educar para as estratificações de classes e a pré-destinação do trabalhador ao trabalho alienante, mas sim de forma associada ao mundo do trabalho oportunizar o acesso à ciência, à formação política, à história e à cultura. Desta forma, Gramsci (2006) destaca que dois elementos basilares devem, necessariamente, perpassar à educação e à formação das crianças nas escolas primárias de caráter unitária: 1) as primeiras noções de ciências naturais; e 2) as noções dos direitos e deveres do cidadão, sendo que as “[...] noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil” (GRAMSCI, 2006, p. 42).

Em Gramsci, a proposta de trabalho como princípio e fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base por meio das ciências naturais e da ciência social (MANACORDA, 2010) na relação com o trabalho enquanto atividade que comanda a vida social em confronto com as concepções folclóricas e idealistas do mundo e da natureza. Neste sentido, para Gramsci (2006),

As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela *aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde*, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, *produto de uma atividade humana*, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; *a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza*, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2006, p. 43. Grifos nossos).

Por este viés, Gramsci (2006) elucida o desenvolvimento e a difusão de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética, ao objetivar, por meio do conteúdo escolar, a aprendizagem das leis naturais enquanto algo objetivo e as leis

civis e estatais como produto das relações sociais. Podemos constatar que Gramsci alicerça a escola primária no conceito de trabalho, desde a apropriação das ciências naturais, “[...] cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente” (SAVIANI, 2007, p.160), e as ciências sociais (leis civis e estatais) pelas quais se pode “[...] compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem” (SAVIANI, 2007, p.160), compreendendo como forma de apreender o movimento da sociedade para transformar a realidade.

Por isso,

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2006, p. 43. Grifos nossos).

Vejamos que Gramsci, ao anunciar “o conceito e o fato do trabalho” como princípio educativo imanente à escola primária, recupera o valor da “instrução” como elemento educativo de um novo tipo de escola vinculado ao princípio do trabalho desde o desenvolvimento das teses marxianas. Sua afirmação se baseia no reconhecimento de que o discente não é uma mera passividade, o justifica o elemento instrumental ser tomado como um momento educativo, na medida em que ele abre um espaço de diálogo propício para a construção de conceitos científicos (GRAMSCI, 2006). Ou seja, “não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista” (GRAMSCI, 2006, p. 43).

Gramsci (2006), ao tratar da necessidade de recuperar a conexão entre instrução-educação, assinala que os programas escolares da velha escola abordavam relações civis e culturais antagônicas às que a maioria das crianças refletem em seu

meio social, fator que, para ele, inexistia a unidade escola e vida, logo, não existe unidade instrução e educação (GRAMSCI, 2006),

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (GRAMSCI, 2006, p. 44).

Logo, compreende-se que o sentido do nexo entre instrução-educação perpassa pela rigorosidade formativa e pela apreensão das contradições da sociedade pelo professor para elevar dos processos de nível meramente instrumental (mecânico, retórico) para processos que permitam formar seres humanos cultos (GRAMSCI, 2006).

Destarte, em Gramsci, o “trabalho como princípio educativo é imanente a escola elementar [...] nas suas diferentes formas insere-se no processo de ensino seja pelo conteúdo ou método” (MANACORDA, 2010, p.144). Gramsci propunha a relação ensino e trabalho primeiramente como elemento unitário do ensino em seus níveis iniciais (primeiros quatro anos correspondem aos anos finais do ensino fundamental no Brasil), como condição de desenvolver as forças humanas necessárias para trabalhar industrialmente, num processo escolar coordenado pela fábrica, mas dela autônomo (MANACORDA, 2010). Diferentemente de Marx quem ao propor a união entre ensino e trabalho, conforme visto no capítulo precedente, propõe o necessário vínculo com trabalho industrial, a partir da divisão das crianças e adolescentes dos 9 aos 17 anos em três níveis, de forma que, gradual e progressivamente, a complexidade do ensino intelectual, físico e tecnológico se desenvolvesse como meio de elevação da classe operária na luta pela superação da subordinação e unilateralidade.

De acordo com Manacorda, por mais que a tomada do trabalho no processo educativo seja em decorrência da acepção marxiana é exatamente nisso que se afastam. Gramsci considera o trabalho como “essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo” (MANACORDA, 2010, p.144).

Já nos níveis subsequentes da *Escola Unitária*, tem como elemento decisivo a criação dos “[...] valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2006, p.39). Compreende-se, nesta fase, a articulação direta dos fundamentos científicos com os processos produtivos, “o princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2006, p. 40) objetiva inaugurar novas mediações entre trabalho intelectual e industrial para além da escola. Por isso, na última fase da Escola Unitária,

[...] sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método (GRAMSCI, 2006, p. 39).

Ainda, salienta Gramsci (2006), é preciso compreender o processo educativo com a finalidade de constituir a autonomia do sujeito em superação à formação para subordinação e ao interesse imediato, ou seja, a formação e a escola devem ser desinteressada e formativa, isto é, aquela formação que não imediata e individualmente são utilizáveis, mas imprescindível historicamente para humanidade e que, caso não seja assimilada, implica a forma de sua interação com o mundo

(GRAMSCI, 2006). Ou seja, “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49, aspas do autor). Com isso,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los *elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa* (GRAMSCI, 2006, p. 36. Grifos nossos).

Fica explícito pelo estudo que, na proposição de *Escola unitária* gramsciana, a preocupação e o direcionamento com intuito de elevar a maturidade intelectual e cultural dos estudantes, de forma vinculada aos processos de trabalho em diferentes estágios e níveis de correlatos práticos com a prática social.

Nos dias de hoje, a Escola Unitária corresponde, no Brasil, aos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio até o limiar da universidade que, segundo Gramsci, ensinaria as profissões intelectuais (SAVIANI, 2007).

Portanto, a *Escola Unitária* tem o trabalho como princípio que a organiza, compreendido como atividade teórico-prática do ser humano em sociedade. Perpassa, necessariamente, na organização da escola, compreendendo o estudo do trabalho humano como elemento unitário (ordem social e natural) nos primeiros anos de escolarização enquanto processo de instrução-educação, e eleva, nas fases subsequentes, ao desenvolvimento autônomo do estudante, ampliando o nível de complexidade na relação entre o trabalho intelectual e industrial. “Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional” (GRAMSCI, 2006, p. 40). Ou seja, “[...] que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar que dirige” (GRAMSCI, 2006, p.49).

Tal como salienta Manacorda (2010), é imprescindível observarmos a distinção entre Gramsci e Marx na forma de conceber a relação ensino e trabalho no

trabalho pedagógico, o que não significa uma separação, mas sim a continuidade no desenvolvimento das teses marxianas. Tal como observamos, Gramsci prima por um tipo de ensino que profundamente vincule o mundo do trabalho e a cultura, que propicie a elevação e a constituição da autonomia dos estudantes no âmbito cultural, intelectual e prático.

Em relação à Escola Única do Trabalho Soviética, a forma de conceber o trabalho como princípio educativo na Escola Unitária se distingue, mesmo que convergem no âmbito de incorporarem, em primeira instância, o princípio educativo do trabalho na sua dimensão ontológica e ética- política, ou seja, os pressupostos ontológico, gnosiológicos e filosóficos igualmente são fundados no materialismo histórico-dialético, e logo, teleologicamente a estratégia política é comum – radicalizar na transformação da sociedade capitalista.

Ao propor a organização do trabalho educativo convergem no nível de incorporação do trabalho como princípio educativo, no âmbito do estudo do trabalho humano compreendido como prática social, incorporada no processo educativo como objeto de estudo científico e análise das contradições que perpassam no mundo do trabalho. Nas palavras de Gramsci (2006, p. 43), “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”, portanto, é o equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, unifica a condição humana para se libertar das visões de mundo impregnadas de bruxaria e magia e possibilita se aproximar de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 2006).

E se distanciam na tática, quando a Escola Única do Trabalho Soviética introduz o trabalho como elemento pedagógico na escola desde a menor idade, respeitando os níveis de complexidade de acordo com as faixas etárias, por meio do desenvolvimento do autosserviço (trabalho simples) e do trabalho socialmente necessário (elevando para níveis mais complexos o trabalho fabril ou agrícola), enquanto trabalho imprescindível para a coletividade e que tem valor pedagógico e social na construção da sociedade socialista. Esses se tornam também objeto de estudo, a partir dos princípios científicos, artísticos e físicos que envolvem os processos de trabalho desenvolvidos.

Assim como Marx e os precursores da Escola Única do Trabalho Soviética, a preocupação de Gramsci com o processo educativo escolar está imbricada aos objetivos políticos mais amplos de transformação da sociedade, ao passo que consiste, na Escola Unitária, na necessidade de formar, em cada membro da sociedade, a autonomia política, intelectual e cultural da classe trabalhadora, ou seja, fazer da escola um dos ambientes de formação dos intelectuais, organizadores, capazes de atuar sob as contradições no mundo do trabalho.

3.4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. [...] esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta por essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2003, p. 55).

A Pedagogia Histórico-Crítica - PHC⁹⁸ origina-se como resultado de reflexões da crise econômica, política, social, cultural e educacional instaurada a partir da década de 1960 com o estabelecimento da ditadura militar no Brasil. Em meio ao contexto de mobilização social e de efervescência política que reivindicavam a democratização do Brasil nas suas distintas esferas, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, esse acúmulo de estudos e de reflexões se apresenta na PHC, como instrumento que incorpora a luta pela democratização da escola e pela valorização do conhecimento⁹⁹ historicamente acumulado pela humanidade como

⁹⁸ Para maiores desdobramentos acerca do contexto e objetivos da formulação da Pedagogia Histórico-Crítica ver (SAVIANI, 2003), (DUARTE, 2016), (BATISTA; LIMA, 2013), (ORSO; TONIDANDEL, 2013) e DUARTE, n. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. – Campinas, SP: autores associados, 2016.

⁹⁹ Propõe como centralidade da escola a transmissão do saber objetivo em superação as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista) (SAVIANI, 2008).

ferramenta de luta na elevação cultural para alicerçar a superação da sociedade capitalista (SAVIANI, 2003).

A formulação da PHC¹⁰⁰ tem sua raiz na necessidade de um instrumento teórico no âmbito da educação que permita, ao conjunto dos trabalhadores, as condições para analisar criticamente a sociedade capitalista e promover a educação escolar voltada aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora, logo, se compreende como um “[...] importante instrumental no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas, fundamentado na visão crítica da sociedade capitalista” (BATISTA; LIMA, 2013, p. 208).

De acordo com Saviani (2012), as primeiras aproximações¹⁰¹ com o intuito de alicerçar a formulação da PHC recorre à teoria marxiana, inicialmente para distinguir “[...] produção material e não material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação (MARX, 1978)” (SAVIANI, 2012, p. 81), tal como podemos observar no texto “Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação¹⁰²” (SAVIANI, 2003). Sendo a categoria de “trabalho material” compreendida como a produção da existência humana que primeiramente passa pela “garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (SAVIANI, 2003, p.12).

Esse processo de produção da existência humana necessariamente está associada à categoria de “trabalho não material”, devido ao fato que “[...] o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2003, p. 12). Compreende-se que a educação situa-se no nível de trabalho não material no âmbito da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Embora Saviani (2003) sublinha a necessidade de diferenciar esta categoria em duas modalidades:

¹⁰⁰ “[...] se no passado a PHC se constituía numa elaboração praticamente solitária pelo seu principal idealizador, a partir de 1986, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, ela adquire um caráter cada vez mais coletivo [...]” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147-148)

¹⁰¹ A primeira socialização de forma mais sistematizada da formulação de Saviani foi no livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983, o qual segundo Saviani (2003) pode ser considerado uma introdução à pedagogia histórico-crítica.

¹⁰² Texto apresentado na “mesa redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 05 de julho de 1984. Publicado anteriormente no *Em Aberto*, n.22, 1984” (SAVIANI, 2003, p.11).

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo (SAVIANI, 2003, p. 12).

Do mesmo modo, ao estruturar o método pedagógico da pedagogia histórico-critica, ancorou-se no “[...] *método da economia política* (MARX, 1973, p.228-240), a partir do que indica de onde retirava o critério de cientificidade do método pedagógico” (SAVIANI, 2012, p. 81).

[...] não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2012, p.81-82).

Com base nesta acepção se configura o método pedagógico da PHC, expresso por Saviani (2007) da seguinte forma:

A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos

integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2016, p. 21).

Observamos que a concepção de cientificidade do método pedagógico da PHC, expressa o trabalho como princípio educativo, ao passo que ancora na dialética da totalidade social, compreendendo-a enquanto método de produção de conhecimento que concebe, indissociavelmente, a interação mutuamente entre seres humanos e objetos na apropriação do conhecimento (prática social).

Tal concepção permite compreendermos a aproximação de Saviani com a obra de Gramsci, especialmente no que diz respeito ao conceito de “catarse” o qual se constitui o quarto passo do método da PHC, compreendido por Saviani (2012, p. 82) como o “[...] momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social [...] como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social” (DUARTE, 2016, p. 95). Portanto, “[...] entendendo-a como a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1978, p. 53)” (SAVIANI, 2012, p. 82).

Para Duarte (2016), pode ser compreendida em dois sentidos a expressão do momento catártico “elaboração da infraestrutura em superestrutura”, sendo:

O primeiro é o de que a superação do capitalismo colocaria as forças econômicas a serviço de uma vontade coletiva organizada, invertendo-se a situação na qual o capital, como força econômica, domina todo o arcabouço político institucional. Outro sentido seria o de que os seres humanos, para se desenvolverem em direção à liberdade, precisam incorporar à sua individualidade as forças sociais objetivamente existentes e resultantes do acúmulo de experiência histórica (DUARTE, 2016, p. 95).

Ou seja, a catarse é a passagem dos seres humanos de um nível de submissão à ordem social ou “[...] subjugados às forças externas à condição de seres humanos que colocam essas forças a serviço da libertação, num processo de transformação social em direção a uma “nova forma ético-política”, ou seja, na superação da sociedade capitalista (DUARTE, 2016, p. 95). Saviani (2012) salienta que incorporar o momento catártico ao método da PHC “[...] revelava-se perfeitamente adequado para exprimir o momento da efetiva incorporação dos

instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 82).

Vejam os que a expressão gramsciana “catarse”, incorporada pela Pedagogia Histórica-Crítica, é uma demonstração contundente da incorporação do trabalho como princípio educativo no nível ontológico e ético-político, na medida em que se coloca como dispositivo para apropriação das “forças sociais objetivamente existentes e resultantes do acúmulo de experiência histórica” para apreender a dinâmica da prática social de modo que seja instrumento ativo no processo de transformação social.

Em Gramsci, Saviani (2012) destaca que também foi fonte de inspiração para fundamentar o valor e a imprescindibilidade da História enquanto ciência que ocupa um lugar central numa concepção de escola de base marxista, “uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2012, 83). Aí podemos extrair a significação de uma das principais teses da PHC ao expressar que o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Essa tese permitiu Saviani (2003) delimitar o objeto específico do trabalho com a educação e evidenciar a necessidade da “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Em decorrência dessa delimitação, exigiu-se distinguir os conteúdos que são essenciais daqueles acidentais no trabalho pedagógico, utilizando-se do critério de “clássico” para seleção dos conteúdos e construção do currículo escolar de forma que direcione o trabalho pedagógico com intuito de mergulhar cada indivíduo na história para se apropriar do processo de desenvolvimento da humanidade por meio do saber sistematizado (SAVIANI, 2003).

Dessa forma, compreende-se por clássico “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13), são questões universais que mesmo tendo sua gênese em um determinado tempo histórico, “[...] o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Tal significação da história podemos também identificar na própria denominação da Pedagogia *Histórico-Crítica*, justamente por ser, segundo Saviani (2003), na história,

[...] exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. (SAVIANI, 2003, p. 140-141).

Sublinhamos que esta aceção da PHC é possível pelo acúmulo obtido e permitido pela ancoragem teórica no materialismo histórico dialético, por ser “[...] justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2003, p. 141).

Constatamos que o trabalho como princípio educativo comparece no método pedagógico da PHC ao conceber que “a prática social põe-se [...] como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2016, p.21), tendo a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio do ensino dos clássicos, com vistas a propiciar aos indivíduos a apropriação das objetivações humanas necessárias para sua humanização (SAVIANI; DUARTE, 2012). É o domínio das leis naturais, civis e estatais, em virtude da transformação social, tal como sinalizou Gramsci (2006).

Saviani (2016), ao tratar da prática social como ponto de partida, expressa o quanto é fundamental ter domínio do modo em que a sociedade é estruturada, além

de simples informações, mas conhecer profundamente as determinações e as relações ocultadas pela aparência dos fenômenos. Desta forma, a PHC visa permitir,

[...] captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2016, p. 22-23).

Por esta compreensão, de buscar apreender as determinações e contradições que movimentam a sociedade, fica evidente nos momentos intermediários do método pedagógico da PHC, a correlação do trabalho com o ensino, os quais integram e se imbricam tendo como referência a prática social, sendo eles a problematização, a instrumentação e a catarse (SAVIANI, 2016). Como podemos vislumbrar,

[...] a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. [...] da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] de *catarse* [...] o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2016, p.36. Grifos do original).

Para Saviani (2012), incorporar o trabalho como princípio educativo diz respeito a uma questão estratégica na luta pelo socialismo, “[...] significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2012, 178-179). Neste sentido, Duarte (2012), com base nos estudos de Marx, elucida que o ser humano, no processo de objetivação, introduz conhecimento no objeto ao passo que transfere seu trabalho para o objeto, e assim figura-se na

mente do sujeito o objeto antes mesmo desse se concretizar, portanto, “[...] os meios de produção na sociedade capitalista contêm conhecimento científico objetivado” (DUARTE, 2012, p. 154), ou seja, a luta pela escola pública é intrínseca à luta pelo socialismo (SAVIANI; DUARTE; 2012).

Logo, a PHC, ao empunhar a luta pela construção da sociedade socialista, compreende que a luta pela socialização dos conhecimentos integra como meio imprescindível da luta contra o capital e pela formação integral dos seres humanos, e o conhecimento é um meio de produção necessário de ser socializado pela escola para direcionar na perspectiva da “[...] constituição da individualidade livre e universal” (DUARTE, 2012, p. 154), em outros termos, “[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1982, *apud* DUARTE, 2016, p. 91).

Sendo assim, igualmente como vimos em Gramsci, inspiração de Saviani (2007, p. 159 -162) acerca do trabalho como princípio educativo da escola unitária, “o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental” (SAVIANI, 2007, p. 160). Logo, evidencia-se que o conteúdo educativo do ensino de base por meio das ciências naturais e a ciência social emanam da prática social historicamente acumulada, logo, se guia o currículo escolar pelo princípio do trabalho (SAVIANI, 2003).

O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza. Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar. Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais (SAVIANI, 2003b, p. 135).

Tendo esses dois blocos das ciências, se faz necessário estipular os conhecimentos que, historicamente, foram se constituindo como universal, eis que,

como critério de seleção do conteúdo, são destacados aqueles componentes categorizados como clássicos, ou seja, aqueles conteúdos que permitam “[...] às novas gerações incorporarem os elementos herdados [das gerações anteriores] de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003a, p. 143).

O currículo da escola elementar implica, então, propiciar que o ser humano alcance o objetivo de dominar a ciência da natureza e da sociedade. Saviani destaca que ainda integram o currículo “[...] os instrumentos de expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita. Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 2003b, p. 136).

De tal modo, o trabalho é princípio educativo ao ser referência do currículo escolar, pois, a depender do grau de desenvolvimento social e do gênero humano atingido historicamente, determina-se o conteúdo do trabalho educativo em seu conjunto (SAVIANI, 1989). Destarte, assim como em Gramsci (2006),

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. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. 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 (SAVIANI, 2007, p.160; 2012, p. 179).

Portanto, o trabalho, enquanto princípio educativo para a PHC no nível de escolarização do ensino fundamental, está inerentemente vinculado ao trabalho pedagógico na medida em que introduz um “[...] acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Em outras palavras,

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações

operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar [...] Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os 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, 2007, p.160).

Já no que diz respeito ao nível de escolarização do ensino médio na reorganização do sistema de ensino proposto por Saviani (2007; 2012), tendo como referência o trabalho como princípio educativo, indica que “[...] 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; 2012, p. 180). Compreendendo que já não é suficiente, nesta faixa etária, o domínio dos conhecimentos básicos e gerais originados do processo de desenvolvimento da sociedade e que colaboram na condução do processo de trabalho produtivo. “Trata-se, agora, de explicitar como a ciência se converte em potência material do processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2012, p. 180).

Saviani (2007, p. 160) observa que o saber possui 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”. Este correlato do saber sistematizado, com processos práticos de produção a serem desenvolvidos no ensino médio, é sugerido por Saviani (2007) que ocorra em forma de oficinas.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas os alunos manipulam os processos práticos básicos de produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero

adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2012, p.180).

É fundamental diferenciar que esta concepção do ensino médio não se trata de um ensino profissionalizante voltado a uma determinada especialidade, a qual, geralmente, é desconexa dos fundamentos desta especialidade e até mesmo do processo produtivo como um todo (SAVIANI, 2007). Mas diz respeito ao fato de colocar no horizonte a formação politécnica que objetiva oferecer condições de dominar os fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas no processo produtivo moderno (SAVIANI, 2007).

Como já mencionamos anteriormente, Marx e outros marxistas, em especial Gramsci é a inspiração da formulação dessa estratégia educativa. Marx (1978) considerava a necessidade da vinculação entre ensino e trabalho produtivo a partir dos 9 anos, de forma que, gradualmente, de acordo com a faixa etária, eleve-se o tempo de dedicação ao trabalho e à complexidade do ensino intelectual, físico e tecnológico. Não temos discordância, que a PHC esteja em consonância com a visão marxiana, ou seja, com o desenvolvimento das teses de Marx concernentes à relação trabalho e ensino ao considerar, nas condições atuais do Brasil, que a “[...] organização do processo educativo sobre a base da vinculação entre instrução e trabalho deva ocorrer a partir dos 14-15 anos, portanto, na fase correspondente ao ensino médio” (SAVIANI, 2012, p. 179). Ou seja, para o autor a relação mais imediata e concreta entre ensino e trabalho aconteceria somente no final da escolarização básica, nos outros níveis essa relação se faria presente, porém de forma mediada.

Consideramos que o desenvolvimento desta tese enquanto tática, soma-se aos esforços da educação dos trabalhadores na perspectiva emancipatória, ao ponderarmos a sua expansão para o conjunto da escola pública no Brasil em meio à uma política educacional e conjuntura política que não oferece condições para o trabalho educativo. Embora, comungamos da necessidade de introduzir as crianças, de acordo com suas forças físicas em formas de trabalho simples desde a menor idade, em consonância aos pressupostos da Pedagogia Socialista Soviética na Escola Única do Trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica, tal como constatamos em Gramsci com a proposição da Escola Unitária, desenvolve taticamente as teses de Marx, de modo diferencial da Escola Única do Trabalho, assim como das próprias proposições de Marx. A tática da PHC na configuração do trabalho pedagógico em relação à vinculação explícita e direta do conhecimento com o trabalho produtivo, está direcionada para ocorrer a partir do ensino médio. Como visto em Saviani (2012) o que levou a essa definição tática foi a avaliação das condições da educação escolar brasileira. na sociedade atual.

Outra dimensão que distância a PHC da Pedagogia Socialista Soviética, refere-se a forma escolar, tendo em vista que a PHC não tem como prioridade central alterá-la. . Inclusive, corroboramos de Dalmagro (2010) que autores ligados a “Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999, 1997; Duarte, 2007) [...] mostram-se reticentes em relação a experiência soviética – que consideram próxima a Escola Nova, e críticos de Paulo Freire” (DALMAGRO, 2010, p. 192), devido a tendência de enfatizar a realidade imediata em detrimento do acesso ao conhecimento universal.

Por sua vez, identificamos que Shulgin (2013) e Pistrak (2000, 2009) a partir da formulação da Escola Única do Trabalho, elucidam por meio da articulação no trabalho educativo entre as categorias trabalho, auto-organização e atualidade a edificação de uma nova forma escolar. Em que propicie o estudo das relações sociais e suas tendências para se apropriar da concepção de mundo materialista histórica-dialética e da essência da sociedade e natureza, e igualmente, por compreenderem a escola como um conjunto de relações que educam, portanto indicam a necessidade de constituir tempos e espaços em que desenvolva a condição dos estudantes participarem e se organizarem coletivamente para o estudo, o trabalho e atuar para mudar as condições existentes na direção da construção comunista.

Compartilhamos com Dalmagro (2010, p. 192) que o desafio consiste na “[...] construção de uma nova unidade teórico-prática na escola”, considerando as mazelas da política educacional e agindo nas contradições do sistema capitalista reivindicando e lutando pelas condições para experimentar e acumular na edificação de uma forma escolar em sintonia com o conhecimento e princípios da sociabilidade socialista, forçar as condições no presente para construir esta nova unidade no

interior das lutas da classe trabalhadora pela radicalização das mudanças estruturais do modo de produção capitalista, se faz necessário e formativo.

Contudo, existe uma unidade de incorporação do trabalho como princípio educativo entre a PHC e a Pedagogia Socialista Soviética, concernente aos fundamentos e à estratégia política, ou seja, como pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana (FRIGOTTO, 2006) que penetra o trabalho no currículo da escola como categoria central para apreender a totalidade social

Ainda, o que alinha-se, do ponto de vista tático, tanto na Pedagogia Socialista quanto na PHC, é o âmbito do estudo da cultura humana incorporada no trabalho pedagógico como objeto de estudo científico para compreender o desenvolvimento das forças produtivas em sociedade, oportunizando o “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2003, p. 9), a fim de imprimi-los na luta e nos processos de mudança da ordem social do capitalismo.

É fundamental reconhecermos a contundência da Pedagogia Histórico-Crítica na defesa da escola pública de qualidade social, na medida em que recolocou em pauta no debate educacional brasileiro, o conhecimento como objeto específico do trabalho escolar para propiciar o seu acesso à classe trabalhadora, tendo por base o trabalho como princípio educativo. Conforme elucida a epígrafe desta seção é fundamental a luta pela apropriação do saber, “[...] uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários” (SAVIANI, 2003, p. 55).

Em suma, podemos dizer a pedagogia histórico-crítica incorpora o trabalho humano do ponto de vista ontológico como princípio para propiciar o substrato para lutar contra as formas de submissão e de subordinação dos trabalhadores nas relações capitalistas, e insere a escola na estratégia na luta pelo socialismo. De maneira que identificamos na PHC uma consonância com os pressupostos teóricos da pedagogia marxiana, ao tomar como base o trabalho como elemento central para apropriação do conhecimento enquanto meio de propiciar uma educação contra-

hegemônica voltada à formação de indivíduos que contribuam no processo de radicalizar a transformação social.

3.5. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

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

Com essa referência, nestes 33 anos de existência, o MST recorreu às experiências educativas com aspirações emancipatórias construídas pela classe trabalhadora a nível mundial para subsidiar suas práticas pedagógicas, na busca de constituir, também na educação escolar, uma prática contra-hegemônica que esteja atrelada aos objetivos, desafios e estratégias do MST em cada momento histórico.

“A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E quanto mais claro fica o projeto histórico do Movimento, mais importância os Sem Terra passam a dar para a educação.” (MST, 2005, p. 236). Por esta relação de origem entre projeto histórico e educação é que a definição do caráter da educação no MST toma como horizonte a transformação social, desde suas primeiras formulações, como podemos constatar no primeiro documento concernente à *Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento*¹⁰³, o qual anuncia que:

O MST espera fazer das escolas de assentamento instrumentos de formação dos seus quadros e de outros movimentos sociais com mesmo projeto político, de modo a garantir o avanço organizativo e social das lutas pela transformação da sociedade capitalista (MST, 1991, p. 5).

¹⁰³ Este documento é fruto de debate realizado em outubro de 1990, por membros do MST vinculados ao trabalho da educação nos Assentamentos que elaboraram as Linhas Básicas da proposta de educação do MST, posteriormente debatido pelo setor de formação e educação no dia 11 de dezembro de 1990 em Caçador – SC. Sendo que chegou até as escolas em janeiro de 1991 (MST, 1991). Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/DIVERSOS/DOCUMENTOS%20SETOR%20EDUCACAO%20MST/Proposta%20pedagogia%20do%20MST%20para%20as%20escolas0001.PDF>

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

Dalmagro (2010), ao examinar a trajetória do trabalho educativo do MST, caracteriza cinco períodos que expressam oscilações no ciclo de desenvolvimento do trabalho de educação do MST em interface com a conjuntura política e estratégias de luta do MST, na qual demonstra que interfere, diretamente em período, no modo de conduzir o trabalho educativo (DALMAGRO, 2010; BAHNIUKI, 2015; SILVA, 2013). Tomaremos como referência as periodizações categorizadas por Dalmagro (2010), mesmo que não adentremos ao detalhamento conjuntural de cada um deles, apenas extrairemos como o trabalho, enquanto princípio educativo, é introduzido na concepção de escola do MST.

Caracterizado como o período da constituição da questão escolar no MST, o período entre 1979 e 1991 (DALMAGRO, 2010) coincide com o período em que o MST está se constituindo enquanto movimento que luta pela terra com caráter nacional, concomitante com as primeiras ocupações de terra, a necessidade de ter uma escola em sintonia com a luta foi se fazendo presente (DALMAGRO, 2010; SILVA, 2013), conforme elucidamos no primeiro capítulo. Ademais, passa a adquirir maior preocupação e força, na medida em que a conquista das desapropriações das primeiras áreas e a constituição dos assentamentos vão se efetivando nos marcos dos anos de 1985/86 (DALMAGRO, 2010).

Com isso, passa-se a constituir as primeiras orientações para o trabalho nas escolas do MST. Sendo a primeira o documento *Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento*, no qual localizamos, de diferentes formas e níveis de relação, o trabalho como princípio educativo nos princípios pedagógicos norteadores, como: “Valor educativo fundamental do trabalho e da organização coletiva”; “Nas escolas de assentamento é fundamental uma ênfase na questão do trabalho: ao mesmo tempo partir da vivência prática da produção do assentamento e proporcionar um preparo científico e tecnológico que ajude no avanço da prática produtiva e organizativa” (MST, 1991, p. 6).

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

O ensino deve partir da realidade conhecida pela criança e progressivamente ir ampliando o seu horizonte de compreensão, de modo que ela seja capaz de uma intervenção crítica sobre eles; - Os conteúdos selecionados devem levar em conta ao mesmo tempo a história concreta do assentamento e a história do saber científico acumulado socialmente [...] (MST, 1991, p. 7).

Notamos que este documento não consta no Dossiê MST-Escola, contudo, contém dimensões presentes no texto *Educação no Documento Básico do MST*, publicado em fevereiro de 1991. O qual reafirma a necessidade de “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais”. Destacamos, entre os princípios apresentados, a “[...] metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento” enfatiza a necessidade da escola “[...] produzir as bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos [...]” (MST, 2005, p. 29).

Datado de julho de 1991, nos escritos do Caderno de Formação Nº 18 - *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, indica que todo o ensino deve partir da prática, da experiência de trabalho, de organização de relações sociais, tendo como princípio cíclico do processo educativo a prática-teoria-prática, propondo que o “[...] ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança na escola, no Assentamento, no mundo afora. A teoria, os conteúdos [...] servem para ajudar refletir sobre a realidade [...] deve ajudar a transformar a realidade e nossa vida” (MST, 2005, p. 34). Orienta que os estudos devem partir de temas geradores (Educação Popular) para conceber o vínculo com a realidade.

No documento são firmados objetivos e princípios para as escolas de assentamento e o trabalho é colocado em ambas dimensões. São os objetivos: “1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3) construir o novo; 4) preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) ensinar a realidade local e geral; 6) gerar sujeitos da história; 7) preocupar-se com a pessoa integral” (MST, 2005, p. 34). E os princípios pedagógicos: Nossos princípios pedagógicos: 1) Todos ao trabalho. 2) Todos se organizando. 3) Todos participando.

4) Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento. 5) Todo ensino partindo da prática. 6) Todo professor é um militante. 7) Todos se educando para o novo.

Neste mesmo documento, vislumbramos princípios da Pedagogia Socialista Soviética, entre outros excertos que realizam menção à relação trabalho e educação, está:

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 Assembleias, planos de trabalho, avaliação... desta forma estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos TRABALHADORES (MST, 2005, p. 32).

De acordo com Dalmagro (2010), este momento inicial demarca a criação de um projeto de escola próprio, assim como sinaliza as principais bases do projeto de escola que foi sendo desenvolvido no percurso, entre elas, o trabalho. Ainda a autora indica que este período fica 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” (DALMAGRO, 2010, p. 123).

Os anos de 1992 a 1995 foram caracterizados pela consolidação da proposta de escola do MST e por uma fecunda produção teórica (DALMAGRO, 2010). Período em que a ampliação do número de assentamentos e a busca pela organização da produção agrícola e da vida nos assentamentos incorporam a cooperação como referência, fator que influenciou diretamente no modo de fazer a escola (DALMAGRO, 2010; SILVA, 2013).

Esta materialidade permitiu o desenvolvimento da relação com o trabalho e do princípio da cooperação, haja vista que os assentamentos visualizam a escola enquanto “[...] um espaço que pode ajudar a responder ao desafio da organização

coletiva e produção dos assentamentos” (DALMAGRO, 2010, p.177). Tal como fica expresso no Boletim da Educação nº 1, de agosto de 1992, *Como deve ser uma escola de assentamento*, o qual elucida que a escola deve, pedagogicamente, imergir as crianças desde a menor idade em processos produtivos reais para o desenvolvimento da personalidade coletiva e para a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos. Observemos:

Desde pequenas as crianças devem começar a participar do processo produtivo. Nada lhes educará melhor a personalidade do que a vivência concreta do desafio de viabilizar a produção coletiva do Assentamento [...] a escola pode participar do planejamento e do acompanhamento do trabalho das crianças, garantindo principalmente que: - as tarefas sejam assumidas por um coletivo de crianças e não por cada criança individualmente; - o coletivo das crianças tenha gestão sobre o seu trabalho orientadas por adultos; - as responsabilidades assumidas pelas crianças estejam de acordo com a idade e não lhes impeçam de dedicar tempo ao estudo e às brincadeiras próprias da infância; - **as crianças saibam e participem concretamente do destino social dos produtos de seu trabalho.** [...] **As crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas.** E devem também aprender, refletir e avaliar sobre cada decisão que vão tomando sobre os resultados concretos do que estão fazendo [...] **o tempo de trabalho das crianças não deve diminuir o tempo de aulas ou estudo** (MST, 2005, p.42-43. Grifos nosso).

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

Neste mesmo documento, ao realizar menção ao ensino, direciona que este deve partir da realidade para elevar ao conhecimento científico da realidade, afirmando que: “É por meio do ensino que os estudantes entram em contato com o conhecimento acumulado pela humanidade nos vários campos da vida humana”

(MST, 2005, p. 44). Desta forma, propõem que o processo de ensino-aprendizagem deve levar à construção do conhecimento partindo de uma necessidade concreta, pela assimilação da teoria, conhecimento e informações sobre essa necessidade, exercitando o conhecimento adquirido enquanto fase de apropriação elevando para a construção que permite recriar e dominar, sendo que “a prática é o ponto de partida e de chegada do conhecimento” (MST, 2005, p. 42).

Ainda em 1992, no Caderno de Educação Nº 1, *Como fazer a escola que queremos*, reafirma a necessidade de partir da realidade por meio do tema gerador enquanto assuntos, problemas e questões extraídas da realidade que serão intercambiados na aprendizagem para a apropriação do conhecimento. Apresenta uma série de encaminhamentos metodológicos para extrair o tema gerador a ser estudado, entre os encaminhamentos, tem um item chamado “Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças”, no qual indica que, além do estudo por meio do tema, as crianças devem ter oportunidade de estudar por meio do trabalho concreto desenvolvido, e segue indicando como escolher os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento a partir do trabalho e do tema gerador. Ainda, apresenta uma listagem de conteúdos mínimos para os quatro primeiros anos do ensino fundamental (MST, 2005, p. 59-70).

O documento *A importância da prática na aprendizagem das crianças* de 1993, menciona a necessidade de um “currículo centrado da prática”, explicando que o ensino deve enfatizar e se desenvolver por meio da prática, justamente por dois fatores, sendo o 1º - partir das necessidades concretas tornam mais significativa e útil; 2º - necessidade real é o motor da aprendizagem, pois perceber a finalidade do aprendizado na vida real torna fecundo o aprendizado (MST, 2005, p.84).

Desta compreensão desenvolvem-se duas formas de partir da prática para estabelecer a relação com o conhecimento, sendo a 1º) tomar como referência o que as crianças “[...] falam, pesquisam ou estudam sobre determinadas práticas, mas não as realizam [...] significa partir de uma teoria sobre a prática [...] pode ser uma teoria mais elaborada, que encontramos nos livros” (MST, 2005, p.84). E a 2º) quando as crianças estudam sobre práticas reais desenvolvidas por eles. Aqui, as práticas são tomadas como objetos geradores que articulam o processo de aprendizagem das crianças (MST, 2005).

No texto *Escola, trabalho e Cooperação* - Boletim da Educação nº 04, de maio de 1994, recoloca o trabalho como central no processo pedagógico, defendendo uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação enquanto um dos pilares fundamentais, intitulando como escola do trabalho aquela voltada aos objetivos da classe trabalhadora (MST, 2005).

No documento, ao fundamentar o que é educar na relação com o trabalho, realiza menção à Nadja Krupskaya uma das principais expoentes da Pedagogia Socialista Soviética, ao dizer que:

[...] educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenha clara compreensão de tudo o que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas *na teoria e na prática para todo o tipo de trabalho manual como intelectual*, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade, socialista (KRUPSKAYA apud MST, 2005, p.90. Grifos nossos).

Segue fundamentando a importância da teoria quando compreendida na “pedagogia da práxis” e salienta que “o trabalho educa formando a consciência”, dado que a existência social determina a consciência social (MARX e ENGELS, 2009), por produzir a vida na correlação entre as relações subjetivas e objetivas que a consciência do ser humano se forma. Ao dizer que o trabalho educa produzindo conhecimento diz-se que grande parte do conhecimento científico foi constituído a partir do trabalho e das necessidades humanas. Posteriormente, explica que o “trabalho educa provocando necessidades humanas superiores” e desenvolve dizendo que, na medida em que o ser humano passa a ampliar o seu círculo de instrumentos, objetos e pessoas, as necessidades vão se tornando mais complexas para além de saciar as suas necessidades básicas (MST, 2005).

Destaca-se que a escola deve aproveitar da potencialidade pedagógica do trabalho, tornando-o plenamente educativo, desta forma, deve educar pelo trabalho para “[...] conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de **trabalho produtivo socialmente dividido**, ela estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva, onde a lógica que comanda é a do interesse coletivo e da partilha (MST, 2005, p. 94. Grifos do original). Por isso, defende “[...]”

que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho” (MST, 2005, p. 98).

Constatamos ainda a proposição que o ensino esteja ligado ao trabalho com os temas geradores e conteúdos com nexos “[...] à produção, à organização do trabalho não só da escola, mas do conjunto do assentamento e da própria sociedade” (MST, 2005, p. 97). Ainda, propõe uma série de dimensões da vida e do trabalho em sociedade que a escola pode se vincular para explorar os seus conhecimentos e técnicas, indica as seguintes proposições: - trabalhos domésticos; - ligados à administração da escola; - a produção agropecuária; - outras áreas da produção; - à cultura e a arte (MST, 2005) como meio de transformar a escola para alcançar uma formação plena por meio do trabalho social necessário e da gestão democrática (MST, 2005).

Assevera acerca do vínculo do conhecimento ao expressar que, na Escola do Trabalho, não se deve estudar apenas o trabalho rural. “A função social da escola é socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão do mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade. Questões ligadas a política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, também devem integrar nossos programas de ensino” (MST, 2005, p. 97).

O Caderno de Educação Nº 6 *Como Fazer a escola que queremos: o planejamento*, de janeiro de 1995, aborda exclusivamente sobre o planejamento, realizando uma série de sugestões com sequências didáticas e procedimentos metodológicos sob o trabalho por tema gerador, perpassando, desde formas de diagnosticar a realidade, até o plano global da escola, o plano semanal, os objetivos e as metas em relação a cada turma, bem como o processo de avaliação. No texto *Ensino de 5º a 8º série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta*, também de janeiro de 1995, retoma pilares básicos da filosofia da educação do MST, entre eles: educação para a transformação social; escola e desenvolvimento rural; Escola, trabalho e cooperação. Em seguida, apresenta eixos temáticos como articuladores do trabalho interdisciplinar e na construção dos temas geradores e desdobramentos sobre o currículo para as escolas de 5º a 8º séries (MST, 2005).

De 1996 a 2000 ocorre o desenvolvimento dos alicerces fundamentais da Educação do MST (DALMAGRO, 2010) e evolui para novas dimensões, sintetizando

uma concepção de educação que enfatiza o vínculo com o projeto político e societário (MST, 2005). Acúmulo construído a partir dos escritos e das práticas que precederam e permitiram uma formulação contundente que culminou no texto *Princípios da Educação do MST*, o qual integra o Caderno de Educação nº 08, publicado em 1996.

Os princípios se dividem em *princípios filosóficos e pedagógicos*, os primeiros dizem respeito à visão de mundo, às concepções gerais em relação ao ser humano, à sociedade e à compreensão da educação. Entre os princípios filosóficos destacamos a educação para o trabalho e a cooperação ao apregoar que as práticas educacionais devem considerar “[...] a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 2005, p. 163). E a educação voltada para as várias dimensões humanas ao mencionar “[...] o desenvolvimento omnilateral do ser humano, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo capitalista prima por separar” (MST, 2005, p. 163).

Os *princípios pedagógicos* referem-se ao jeito de fazer e de pensar a educação para materializar os próprios princípios filosóficos, entre eles apresentamos aqueles que alargam a compreensão no âmbito do trabalho com o conhecimento, são eles: a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; e educação para o trabalho e pelo trabalho (MST, 2005).

No princípio, a realidade como base da produção do conhecimento ressalta que a compreensão de realidade não se limita ao acampamento/assentamento e ao seu entorno, mas sim à realidade global. E orienta a necessidade de apropriação e de desenvolvimento metodológico que propicie nexos “[...] constantemente do particular ao geral e do geral ao particular” (MST, 2005, p. 168). Aí propõe o princípio metodológico de ensino por meio dos temas geradores, o qual pode contribuir na qualificação e na organização dos processos de ensino em interface com a realidade, como forma de superar o ensino livresco centrado em conteúdos inertes e estagnes (MST, 2005).

Ao tratar dos conteúdos formativos socialmente úteis, observa a necessidade que o trabalho escolar esteja na “[...] perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham potencialidade pedagógica necessária para educar cidadãos e cidadãs da transformação social” (MST, 2005, p. 169).

O princípio educação para o trabalho e pelo trabalho se divide em duas dimensões complementares: 1) Educação ligada ao mundo do trabalho que compreende que os processos pedagógicos da escola “[...] não podem ficar alheios as exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os do assentamento, em particular” (MST, 2005, p. 169); e 2) O trabalho como método pedagógico, concernente à “[...] combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação”(MST, 2005, p. 170). E destaca:

- o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade; - o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; - estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe. (MST, 2005, p. 170).

Nos princípios da educação do MST identificamos a necessidade de a educação escolar trabalhar na perspectiva histórica em conexão com os desafios históricos de seu tempo. “Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora” (MST, 2005, p. 161). De modo que assegure a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade para colocar a serviço da luta de classes no campo e na cidade, assim como evidenciam que a vinculação entre educação e trabalho é condição para almejar os objetivos políticos e pedagógicos no âmbito da formação humana (MST, 2015).

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

[...] princípio do *trabalho cooperado* entendido como: valor de classe; eixo da aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas. Trabalhar por trabalhar ou pela necessidade de sobreviver é a negação deste princípio. A cooperação deve ser compreendida como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais (MST, 2005, p. 182. Grifos do autor).

Posteriormente, no Caderno de Educação nº 09, *Como fazemos a escola de educação fundamental*, de novembro de 1999, reafirma os princípios pedagógicos expressos no caderno de educação nº 08 e apresenta uma concepção de escola organizada por meio das matrizes constituidoras da Pedagogia do Movimento em que “[...] o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST” (MST, 2005, p. 200).

Destaca as *matrizes pedagógicas básicas* extraídas do processo de formação humana da vivência Sem Terra para orientar o trabalho da escola, sendo elas: da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância. Embora, ao firmar, enquanto princípio educativo, o próprio movimento e extrair as matrizes pedagógicas básicas expressas nesta formulação inicial da pedagogia do movimento, há busca do vínculo com o trabalho enquanto princípio originário e constituidor do ser humano e da sociedade, incide no deslocamento do trabalho como princípio educativo fundamental e recai sobre uma relativização do trabalho com o conhecimento elaborado (DALMAGRO, 2010).

Persegue apresentando um conjunto de tempos educativos na escola que integram a alteração da forma escolar com o intuito da formação nas diferentes dimensões humanas. Destacamos a menção realizada nas Unidades de Produção na escola ou fora dela, a fim de ser um ambiente educativo do trabalho, onde, além

de os estudantes aprofundarem os conhecimentos já conhecidos por eles, necessariamente aprendam a sistematizarem outros conhecimentos (MST, 2005). As unidades de produção são ambientes que permitem o desenvolvimento da produção e da pesquisa em áreas experimentais, produção esta voltada para o consumo da escola e/ou aquisição de recursos para investimentos nas próprias unidades ou de material didático/pedagógico (MST, 2005).

Ao tratar do estudo apresenta novamente a opção metodológica por “temas geradores como forma de transformar em exercício de pesquisa e sensibilização para o saber popular e despertar o interesse pela intervenção prática na solução de problemas locais” (MST, 2005, p. 227).

Datado de julho de 2001, o Boletim de Educação Nº 8 *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*, recoloca em debate as formulações do Caderno de Educação Nº 09 acerca da Pedagogia do Movimento no processo organizativo da escola. Destaca ‘lições de pedagogia’ extraída da Pedagogia do Movimento, as quais devem orientar o trabalho escolar e apresenta dimensões fundamentais do trabalho educativo da escola formação de valores e educação da sensibilidade; cultivo da memória e aprendizado da história; produção de conhecimentos humanamente significativos; formação para o trabalho; formação organizativa; formação econômica; formação política e ideológica; formação para o lúdico; cuidado com a terra e com a vida (MST, 2005, p. 256-260). No âmbito do vínculo com o trabalho apregoa que:

[...] educando para o trabalho e pelo trabalho: que incluam as questões do mundo da produção como conteúdo de seus tempos e práticas; que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo produzido na luta pela Reforma Agrária; que cultivem o trabalho como um valor humano; e que façam da pedagogia do trabalho, combinado com a pedagogia da terra, um dos seus métodos de educar os seres humanos que estão sob seu cuidado (MST, 2005, p. 258).

Na dimensão produção de conhecimentos humanamente significativos, o texto anuncia que os educadores devem permitir que os estudantes se apropriassem “[...] não apenas dos conhecimentos em si mesmos, mas do modo de produzi-los, e um modo capaz de aprender a complexidade cada vez maiores das questões da realidade (local, nacional, mundial, global...) em que vivemos” (MST, 2005, p. 258).

Apesar de tal proposição, compartilhamos, de acordo com Dalmagro (2010), a identificação de um refluxo sofrido no papel da escola no âmbito do desenvolvimento intelectual e cognitivo, na medida em que as outras dimensões passam a ser mais enfatizadas no Boletim de Educação Nº 8 e no Caderno de Educação nº 09. “A noção de produção do conhecimento passa a predominar sobre a ideia de acesso ao conhecimento e à ciência como era anunciado nas primeiras formulações” (DALMAGRO, 2010, p. 140).

Compreendemos a imprescindibilidade de abrir um parêntese para abordar, neste estudo, a problematização acerca do objeto específico da escola no trabalho com o conhecimento elaborado que, para nós, é função por excelência da escola realizar a socialização do conhecimento objetivo e universal da realidade (DUARTE; SAVIANI, 2012). Pactuamos com Dalmagro (2010) que “[...] o MST propõe a superação do pensar espontâneo, do senso comum, em direção ao pensamento elaborado, científico” (2010, p. 185). Entretanto, para “[...] atingir esse patamar do pensamento científico como proposto pelo MST, é preciso que a escola desenvolva os diversos instrumentos que possibilitarão alcançá-lo” (DALMAGRO, 2010, p. 185).

Entendemos, por meio da análise dos documentos, que o fato de o MST recorrer aos temas geradores tem sido parte dessa incessante busca pelos instrumentos para permitir a apropriação dos conhecimentos, a qualificação e a organização dos processos de ensino em interface com a realidade, assim como forma de superar o ensino livresco centrado em conteúdos inertes e estagnados (MST, 2005).

Todavia, nesta busca de aproximação com a realidade, algumas pesquisas apontam para uma tendência de supervalorização da prática (ARAÚJO, 2007; DALMAGRO, 2010) encontrada em algumas práticas educativas de escolas do MST, as incorrem na fragmentação do saber (MACHADO, 2003), na priorização de aspectos políticos, sociais e econômicos sem nexos com mediações amplas da realidade (GARCIA, 2009; DALMAGRO, 2010), na dificuldade de articulação entre conteúdo escolar e os temas geradores (MACHADO, 2003), na necessidade de estabelecer relação com processos mais complexos do conhecimento (CAMINI, 2009).

Não obstante, Dalmagro (2010) destaca que essa preocupação se encontra explicitada nos próprios documentos do MST, por exemplo, ao apresentar o princípio pedagógico “A realidade como base na produção do conhecimento” adverte dos problemas resultantes do equívoco de simplificar a compreensão de realidade apenas ao entorno/cotidiano.

Seguindo com a análise dos documentos no recorte temporal compreendido entre 2001 – 2006, caracterizado como o período de massificação e de crise da escola, ficou marcado pelo fortalecimento interno e pela retomada da organicidade do MST e do papel da escola na luta pela terra (DALMAGRO, 2010). Ocorre, neste período, a constituição de Centros de Formação¹⁰⁴ nos assentamentos, aumenta os estados com Escolas Itinerantes¹⁰⁵ e há uma ampliação do número de parcerias com instituições de ensino superior¹⁰⁶, principalmente por meio do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, em sua maioria para área da produção e da educação (SILVA, 2013; DALMAGRO, 2010). Assim como amplia expressivamente a quantidade de escolas, “em 2004 o MST possuía em suas áreas mais de 1800 escolas, 160 mil crianças estudando, 5 mil educadores. Na educação infantil tinha-se em torno de 500 educadores e na EJA mais de 30 mil estudantes” (DALMAGRO, 2010, p. 144).

Com isso, amplia significativamente a demanda de trabalho do setor de educação, influenciando na diminuição da capacidade de acompanhamento e de incidência sobre as escolas (DALMAGRO, 2010). A denominação de massificação e de crise é justamente por ser o período em que combina esta diminuição de incidência sobre as escolas com a expansão da ocupação da escola e a formação de militantes e profissionais (DALMAGRO, 2010). A ‘crise da escola’ também diz

¹⁰⁴ Centros de Formação são espaços localizados em assentamentos ou regiões próximas que visam ao desenvolvimento profissional, cultural e a escolarização da população da área que eles abrangem. Abrigam atividades de formação diversas, podendo realizar cursos escolarizantes para os quais são devidamente legalizados ou em parcerias com outras instituições educativas (DALMAGRO, 2010, p. 145).

¹⁰⁵ Em 2005, a Escola Itinerante estava legalmente reconhecida em cinco Estados. O RS teve aprovação em 1996, PR em 2003, SC em 2004, GO e AL em 2005, PI em 2008 (DALMAGRO, 2010, p. 146).

¹⁰⁶ Com projetos voltados para a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos, cursos de magistério, de Pedagogia da Terra, Especializações em Educação do Campo, Licenciaturas em Educação do Campo e atividades diversas de educação não formal. Os cursos da área da produção serão basicamente de médio e pós-médio em agroecologia ou afins, agronomia, além de cursos de especialização (DALMAGRO, 2010, p. 145).

respeito à baixa formulação teórica com relação à educação básica (DALMAGRO, 2010).

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

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

Neste processo de balanço projetivo, compreende-se que “[...] a tarefa de ocupação da escola ainda não foi completada [...]”. Reconhece, ainda, a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a Pedagogia do MST, [...] “o que significa pensar (e fazer) o cotidiano de um processo aprendizagem-ensino desde a Pedagogia do Movimento” (DALMAGRO, 2010, p. 146).

Ao retomar a concepção de Educação e de Escola, o boletim reafirma os princípios pedagógicos formulados em 1996, entre eles, a educação para o trabalho e pelo trabalho. No anexo do boletim, localizamos o *Manifesto das Educadoras e Educadores da reforma Agrária ao povo brasileiro*, resultante do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997, o qual expressa: “Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo” (MST, 2004, p. 56).

A partir de 2007 é caracterizado por Dalmagro (2010) como a tentativa de retorno à escola de assentamento. De acordo com a autora “[...] o Boletim n.9, o

texto “*Síntese da discussão da Coordenação Nacional*” e o “Dossiê MST-Escola”, aludem à necessidade de retomar a reflexão sobre as escolas situadas concretamente nas áreas de assentamento, o que se articula com a diretriz interna de fortalecimento da organização” (DALMAGRO, 2010, p. 148).

Esta tentativa de retomada da escola perpassou pela revisão da formulação pedagógica do MST e alargou para oferta como um todo da Educação Básica e a Educação Profissional. Dalmagro (2010, p. 149) considera que “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”. Para a autora, se houve uma relativização do papel da escola em outro momento da história do MST “[...] no momento atual percebemos uma tendência para que os aspectos referentes à escolarização propriamente dita sejam reforçados” (DALMAGRO, 2010, p. 151).

Constatamos esta retomada do papel da escola no documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*, fruto do 1º Seminário Nacional, de setembro de 2006:

A escola tem uma tarefa muito importante neste projeto, desde que não se 'desocupe' da tarefa de educar, que não se descuide da formação dos sujeitos coletivos e não se desvincule do conjunto dos processos formativos que acontecem fora dela. **A escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção do conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores.** E tem condições de fazer isso respeitando a especificidade destas vivências e deste aprendizado em cada fase da vida (MST, 2006, p. 9-10. Grifos nossos).

Embora mantenha a articulação da escola com a Pedagogia do Movimento, recoloca, na centralidade do trabalho escolar, o conhecimento sistematizado em articulação com diferentes processos sociais. Ainda neste viés de reordenar a função social da escola do MST, corrobora Dalmagro (2010), a partir da análise do relatório da Oficina de Elaboração Pedagógica realizada no final de 2007:

Ficou patente nessa Oficina a necessidade de recolocar os papéis específicos da escola sob pena de confundir o tipo e a forma de atuação que deve ocorrer nela com aqueles ocorridos em outros espaços [...] assinalou-se que “a escola não é lugar onde o trabalho

deve estar presente de uma maneira qualquer. Muitas vezes as experiências concretas de trabalho estão na escola, mas não refletimos sobre elas, fica um mero fazer. Não podemos esquecer que a escola tem uma função específica, e essa função está em relação com a teoria, com a abstração, portanto é lugar para problematizar, generalizar, comparar. É com base nessa função que a relação com o trabalho e sua presença na escola devem ser (MST, 2007a *apud* DALMAGRO, 2010a, p. 196-197).

Como parte deste retorno ao trabalho com as escolas de assentamento e de acampamento à formulação da Pedagogia do Movimento no Boletim N° 11 Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, de setembro de 2006, Caldart¹⁰⁷ (2006) apresenta uma nova síntese sobre o papel da escola em relação com o trabalho como princípio educativo fundamental, na Pedagogia do Movimento. Ou seja, recuperando no materialismo histórico dialético o trabalho humano inserido nas relações com a totalidade social.

A Pedagogia do Movimento se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais, cuja dinâmica aciona ou põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz pedagógica combinada da LUTA SOCIAL e da ORGANIZAÇÃO COLETIVA. [...] Compreendemos a Pedagogia do Movimento como uma das materializações históricas da Pedagogia da Práxis ou da “práxis (social) como princípio educativo”. A luta social é uma das expressões históricas da práxis, assim como o são o trabalho e a cultura. Não há como compreender a radicalidade da Pedagogia do Movimento fora do contexto político e teórico (portanto histórico) da Filosofia da Práxis. A Pedagogia do Movimento é herdeira da concepção que radicaliza a idéia do ser humano como produto de si mesmo (humanismo histórico); ser humano que neste contexto não é compreendido como indivíduo, mas como ser social. O que quer dizer que o ser humano que se produz a si mesmo, é ao mesmo tempo produto da história e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis¹⁰⁸ (CALDART, 2006, p. 141-142).

¹⁰⁷ Embora, seja um texto assinado pela Roseli Salete Caldart, é importante destacar que o mesmo integra um documento de orientação do trabalho da educação escolar no MST e é fruto de reflexões coletivas no interior do Setor de Educação do MST, sendo Roseli uma das expoentes na formulação e construção coletiva da Pedagogia do Movimento.

¹⁰⁸ O conceito de práxis que trazemos para explicação deste raciocínio é o do próprio Marx, formulado por Leandro Konder em sua interpretação especialmente rigorosa das “Teses sobre Feuerbach” (redigidas por Marx em 1845): “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar

Vejamos que, diferentemente da formulação inicial da construção teórica da Pedagogia do Movimento expressa no Boletim de Educação Nº 8, que afirma o “movimento social como princípio educativo”, na abordagem acima retoma o trabalho como um pressuposto ontológico e ético-político da sociabilidade humana, “[...] esta nova síntese, que traz a luta social, combinada com a organização coletiva, como matriz formadora constituinte do Movimento Social como sujeito pedagógico e que integra, com outras matrizes, a práxis (social) como princípio educativo” (CALDART, 2006, p. 141).

Tendo o trabalho como princípio educativo, desdobra-se em diferentes matrizes pedagógicas, sendo elas o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva e da história. “E seu raciocínio [de Marx] nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada [...] nenhuma das matrizes tem força material suficiente para dar conta sozinha da complexidade [...] da formação humana” (CALDART, 2006, p. 142).

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

A partir desta nova síntese, a compreensão atual da *Pedagogia do Movimento*, a partir das últimas produções coletivas que ocorreram principalmente nos seminários, compreendidos entre os anos de 2012 e 2014, aos quais se propuseram a debater os desafios de construir uma prática educativa que considere os nexos entre Agricultura Camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo¹⁰⁹. Na sistematização do *Seminário sobre formas de organização do Plano*

seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (...) A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (CALDART, 2006, p. 142).

¹⁰⁹ Os relatórios dos Seminários podem ser localizados em CALDART, R., STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, educação

de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Camponesa, realizado em novembro 2012, defende que se tomem as matrizes pedagógicas¹¹⁰ do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história “como base da organização do ambiente educativo da escola, materializando a concepção do *trabalho como princípio educativo*, ou da *atividade humana criadora* como matriz basilar da constituição do ser humano em suas diferentes dimensões” (IEJC, 2015, p. 44. Grifos do Original). Sintetiza, ainda neste documento, o objeto específico do trabalho escolar do MST, como:

[...] a tarefa educativa específica da escola ligada ao estudo ou mediada pelo trabalho pedagógico com o conhecimento, é exatamente a lógica de organização do plano ou do programa de estudos a que precisa ser repensada para que a escola possa acolher no seu trabalho educativo ordinário (e não apenas em situações extraordinárias) as matrizes pedagógicas e as dimensões formativas que lhes correspondem. Um novo modo de organizar o Plano de Estudos exigirá, por sua vez, alterações na forma escolar que permitam sua concretização cotidiana (nova configuração de tempos e espaços educativos, por exemplo). Note-se que nessa lógica, *o programa de estudos não prescinde de uma seleção de conteúdos a ser trabalhada em cada ano de cada etapa da educação básica, referenciada em conhecimentos de base das ciências, artes e tecnologias produzidas historicamente pela humanidade*. Essa referência de conteúdos é uma definição coletiva, de um conjunto de escolas e não de cada escola ou de cada docente para sua disciplina ou área (IEJC, 2015, p.44-45. Grifos nossos).

Vejamos que, na organização do programa de estudos, cada área do conhecimento contém seus conteúdos distribuídos por faixa etária, de modo que, articulados ao mundo do trabalho, assegurem a apropriação das bases das ciências, das artes e das tecnologias produzidas ao longo da história pela humanidade. O que demonstra, na teorização da Pedagogia do Movimento, a superação da conotação de relativização do trabalho com o conhecimento expresso em documentos do MST da sua elaboração inicial.

politécnica e escolas do campo Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

¹¹⁰ Existe uma síntese que reafirma esta compreensão no documento final do “Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária” realizado de 19 a 23 de março de 2013, em Guararema-SP, que apregoa: “Uma chave de leitura que temos firmado nos últimos anos se refere a pensar a forma de materializar o vínculo entre escola e vida a partir das matrizes formativas que constituem a Pedagogia do Movimento: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, todas elas compondo a noção de trabalho como atividade humana criativa, princípio educativo”(MST, 2014, p. 121-122).

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

Nesta perspectiva, o vínculo do estudo com os processos de produção, não se restringe a vinculação com a produção agrícola, mas necessariamente a agricultura deve ser tomada como objeto de estudo teórico e de trabalho prático pelos estudantes. “Para isso é preciso tratá-la como um complexo tecnológico, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base que envolve” (IEJC, 2015, p. 53). A aproximação com a categoria pedagógica do trabalho socialmente necessário¹¹¹ (SHULGIN, 2013), ressignificou no seminário de 2012 uma nova articulação das matrizes pedagógicas para materialização e organização da intencionalidade da relação entre conhecimento e trabalho. Diz respeito, a possibilidade dos educadores e educandos exercitarem “[...] a apreensão das conexões, das contradições, das tendências do movimento da realidade e de construção de intervenções com base no conhecimento rigoroso sobre ela, ou seja, para aprender a construir a cientificidade do conhecimento” (IEJC, 2015, p. 57).

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

¹¹¹ Conforme vimos em Shulgin (2013) na seção sobre a Escola única do trabalho, o trabalho socialmente necessário diz respeito ao trabalho como *valor de uso*, que tenha um conteúdo social significativo para a comunidade na resolução de algum problema coletivo, ao mesmo tempo necessariamente deve conter um sentido pedagógico (conhecimento, habilidades e condição organizativa), logo, deve ser de acordo as forças físicas das crianças e jovens.

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

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

Neste percurso de estudo dos documentos de Educação do MST, notamos, desde as primeiras formulações, o embasamento do trabalho educativo das escolas fundamentado na Educação Popular e na propositura da Escola Única do Trabalho Soviética (Pedagogia Socialista Soviética). Nesta segunda, essencialmente ao realizar menção à relação trabalho e educação, vínculo escola e trabalho, escola e produção, Escola do Trabalho, trabalho como princípio fundamental e o trabalho socialmente necessário. Desta forma, desde a década de 80, comparece a Pedagogia Socialista como pilar fundamental para o desenvolvimento teórico-prático da pedagogia do MST e do trabalho escolar com vistas a converter a escola em ambiente de formação humana (CALDART, 2015b).

Já da Educação Popular, constatamos duas dimensões de incorporação: primeiramente, pensar uma pedagogia própria dos oprimidos, voltada para seus objetivos enquanto movimento social que luta pela terra e pela classe (CALDART, 2015b). Nesse viés, corrobora Araújo (2007) ao elucidar que a contribuição da Educação Popular, desde a obra de Paulo Freire, foi referência por firmar uma “[...] educação como essencialmente política, por sua contribuição para a educação dos

oprimidos, pela perspectiva dialética para a produção do conhecimento, qual seja: ação sobre a realidade, posteriormente a abstração e a volta reflexiva [...]” (apud DALMAGRO, 2010, P. 159).

A segunda dimensão, de apropriação da Educação Popular, diz respeito aos temas geradores enquanto uma opção metodológica para materializar o vínculo entre trabalho e ensino. O que tornou os temas geradores, tal como salienta Dalmagro (2010), “[...] um peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas” (2010, p. 160), ou seja, a assimilação dos temas geradores pelos educadores e educadoras naquele período para estabelecer a relação no trabalho pedagógico entre o ensino, o trabalho e a realidade (CALDART, 2015b).

No caderno de educação nº 06, identificamos que, entre os fatores que motivaram o MST a incorporar os temas geradores¹¹² como ferramenta metodológica para o trabalho das escolas, faz parte da constante busca de construir um método, um conteúdo e uma forma escolar engajada aos objetivos educativos exigidos na luta pela Reforma Agrária. Foi com esta preocupação que se buscou, nos temas geradores, “[...] criar alternativas para tornar o processo ensino-aprendizagem mais voltado às necessidades e aos interesses populares, Pistrak (russo) e Paulo Freire (brasileiro) são autores que aprofundam bastante essa questão” (MST, 2005, p. 118).

Dessa forma, podemos dizer que a Pedagogia do Movimento é fruto das incorporações da Educação Popular e da Pedagogia Socialista Soviética em confluência com suas experiências pedagógicas que permitiram novas sínteses, tendo por base o materialismo histórico-dialético para formulação da Pedagogia do Movimento. Acreditamos que a configuração atual da Pedagogia do Movimento enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica é arquitetura coletiva que tem se constituído por sucessivas superações permitidas pela ampliação do acesso de sua militância à teoria marxista, assim como pelo maior contato com a Pedagogia Socialista Soviética.

¹¹² Para compreender o tema gerador ver FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Constatamos, nos documentos do MST, a incorporação do trabalho como princípio educativo no âmbito do desenvolvimento do trabalho escolar, em três dimensões complementares, tal como evidenciamos na Escola Única do Trabalho.

A primeira dimensão se relaciona diretamente com o objetivo voltado “para o conhecimento elaborado e a ciência”, trata-se do estudo do trabalho enquanto prática social na busca de constituir uma unidade teórico-prática que permita introduzir, na base do trabalho escolar, a cultura humana universal enquanto objeto de estudo das diferentes áreas do conhecimento (conteúdo escolar). Desde a década de 80, fica expressa em diferentes enunciados que orientam que o ensino deve: partir da “organização de relações sociais”; considerar “a história do saber científico acumulado socialmente”; trabalhar na “perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade”; os estudantes “não podem ficar alheios as exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral”; considerar a “realidade global”; é por meio do estudo que “o conhecimento acumulado pela humanidade nos vários campos da vida humana”; realizar estudo considerando nexos do “particular ao geral e do geral ao particular”; e que a “educação está ligada ao mundo do trabalho”, entre outros.

Embora a Pedagogia do Movimento indique a necessidade de alteração da forma escolar, compreendendo que o conjunto das relações no interior da escola incide sob a formação dos estudantes, podemos afirmar a existência de uma aproximação, acerca da proposição da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da socialização do conhecimento, de modo que direcione o trabalho pedagógico com o intuito de mergulhar cada indivíduo na história (trabalho humano) para se apropriar do processo de desenvolvimento da humanidade por meio do saber sistematizado (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2016), dimensão do trabalho educativo presente na Pedagogia Socialista Soviética.

A segunda dimensão de incorporação do trabalho como princípio educativo diz respeito ao desenvolvimento do trabalho que, necessariamente, ocorre articulado à auto-organização dos estudantes e força as mudanças da forma escolar. Fica expressa em diferentes enunciados como: “trabalho gera necessidades de aprendizagem”, “trabalho como construtor de relações sociais”, “trabalho forma

comportamentos pessoais e coletivos”, “proporcionar experiência real de trabalho produtivo socialmente dividido”, “princípio do trabalho cooperado” e “trabalho educada provocando necessidades humanas superiores”, “escola de ser como uma cooperativa” e mais recentemente o “trabalho socialmente necessário”.

Esse trabalho também é denominado de autosserviço quando se restringe ao nível de trabalho doméstico ou de trabalho social/socialmente útil quando se alarga para trabalhos sociais desenvolvidos na comunidade. Também é por meio deste nível de compreensão do trabalho no processo educativo escolar que é possível direcionar o vínculo da escola com outras dimensões da prática social que integram a luta pela terra e a produção da vida, como os processos organizativos, políticos, econômicos e culturais.

Nesta dimensão, o trabalho objetiva intencionalizar a formação da consciência coletiva, constituição da autonomia e da reeducação das relações interpessoais fundadas nos valores socialistas e humanistas, com o intuito de incidir em dimensões humanas essenciais e constituir como espaço da sociabilidade socialista na formação do caráter do novo homem e nova mulher (MST, 2005).

Correlacionado as duas dimensões anteriores, a terceira dimensão de incorporação do trabalho se traduz nas expressões: o conhecimento “deve partir da prática, da experiência de trabalho”, “objetos geradores”, “estudo deve ter por base o trabalho”, “estudar por meio do trabalho concreto desenvolvido”. Que significa tomar como objeto de estudo o trabalho, ou seja, diz respeito ao objetivo de apropriação dos conhecimentos, dos princípios científicos, artísticos e físicos dos processos de trabalho desenvolvido pelos estudantes. Esses trabalhos podem estar vinculados a diferentes áreas que geram benefícios para a vida da coletividade escolar ou da comunidade, como na produção agrícola, na cultura, na arte, na administração, entre outras.

Constatamos que, desde a origem da educação do MST, ao final da década de 1980, o trabalho é incorporado como um princípio fundamental na constituição de sua concepção de escola. Embora destacamos que as três dimensões de incorporação do trabalho como princípio educativo no trabalho escolar nos documentos do Setor de Educação do MST analisados, nem todos os documentos

expressam articuladamente essas dimensões, sendo que comparece, de maneira contundente, essa articulação nos documentos produzidos a partir do ano de 2005.

Concordamos com Dalmagro (2010) que, no percurso de formulação da Pedagogia do Movimento, o sentido impresso à escola pelo MST é o seu vínculo com os processos de transformação social, o qual se desdobra em três objetivos: a formação para novas formas de trabalho, para o conhecimento elaborado e da ciência, e a formação de militantes.

4. ESCOLA ITINERANTE MST PARANÁ E OS COMPLEXOS DE ESTUDO

Este capítulo apresenta o caminho e as escolhas feitas pela Escola Itinerante do MST do PR para perseguir a efetivação do trabalho como princípio educativo. Para tal, apresenta o caminho histórico que nos traz aos Complexos de Estudos – desde os temas geradores de Paulo Freire. Na sequência, relaciona as matrizes pedagógicas como possibilidade de estabelecimento de relação entre trabalho e trabalho educativo e conclui com uma análise acerca da efetiva presença do trabalho como princípio educativo das Escolas Itinerantes do Paraná.

4.1. DOS TEMAS GERADORES AOS COMPLEXOS DE ESTUDO NA ESCOLA ITINERANTE

Conforme elucidamos na seção precedente sobre a Pedagogia do Movimento, o MST recorreu às experiências educativas com aspirações emancipatórias construídas pela classe trabalhadora para orientar suas práticas pedagógicas, fundamentalmente na Pedagogia do Oprimido (Educação Popular) e na Pedagogia Socialista Soviética (Escola Única do Trabalho), tendo por base os fundamentos do materialismo histórico dialético, o que permitiu a formulação da Pedagogia do Movimento.

Com isto, objetivamos, nesta seção, abordar a repercussão da formulação da Pedagogia do Movimento no interior das práticas das Escolas Itinerantes do Paraná, para tal, tomamos por base os documentos/arquivos do MST-PR, as produções teóricas sobre a Escola Itinerante, os relatórios e os cadernos da Escola Itinerante-PR¹¹³, com o intuito de constatar efetivamente o trabalho como princípio educativo.

De diferentes maneiras, os cadernos da EI mencionam o trabalho como princípio educativo. O Caderno nº 1, ao discutir acerca da organização do currículo

¹¹³ Cadernos da Escola Itinerante - MST, sendo: Caderno I: *Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências* (MST, 2008); Caderno II: *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetória e significados* (MST, 2008); Caderno III: *Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola* (MST, 2009); Caderno IV: *Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores* (MST, 2009) e o Caderno V: *A escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos Estados do RS, PR, SC, AL e PI* (MST, 2010).

da escola, propõe que “[...] precisamos avançar, permear nossas práticas educativas com a dimensão do trabalho criando formas de envolver as crianças em pequenos trabalhos da escola e acampamento. Colocar tempo nisso, acreditar que nos educamos no **trabalho coletivo não alienado** (CAMINI & GEHRKE, p.80-81, grifos dos autores). Ainda, salientam que, ao desenvolver o trabalho, deve-se ter intencionalidade formativa e reais necessidades, mas que se faz necessária a construção de novas práticas coletivas em torno do trabalho manual na escola para oportunizar a materialização de novos conhecimentos, valores e habilidades (MST, 2008a).

Com essa acepção, o caderno IV¹¹⁴, da EI, apresenta a organização do trabalho pedagógico da escola em tempos educativos¹¹⁵ como leitura, oficina, trabalho, aula e pesquisa, entre outros, compreendidos enquanto espaços com intencionalidades pedagógicas para desenvolver as diferentes dimensões humanas (MST, 2009), sendo um deles o tempo trabalho, no qual, a partir das equipes de trabalho dos estudantes como: Rádio, Biblioteca, Horta, Cultura, Lazer, Embelezamento, refletem sobre a funcionalidade de cada equipe e elaboram planos de trabalho e formas de atuação coletiva (MST, 2009). Ao se referir às equipes de trabalho, adverte a necessidade de considerar, no desenvolvimento desse em cada equipe, a idade dos educandos. Ainda, este momento de estudo, de trabalho e de organicidade não é faz de conta e deve ser gerado a partir de necessidades concretas do acampamento ou escola e que não pode ficar desarticulado dos processos da “[...] socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Isso significa reconhecer que educandos e educadores têm funções específicas e distintas no que diz respeito ao planejamento de ensino” (MST, 2009, p. 36).

Fica compreendido que no cronograma da escola devem existir diferentes momentos para desenvolvimento dos distintos tempos educativos, além de ressaltar a importância de, em todos os tempos, se articular ao processo de socialização dos conteúdos escolares, mesmo que sua realização mais sistematizada ocorra durante as quatro aulas do tempo de aula. Ademais, ainda salienta que é necessário ampliar

¹¹⁴ Este caderno não foi impresso por ausência de condições, embora, pós sua formulação chegou até as escolas para contribuir na orientação do trabalho pedagógico.

¹¹⁵ O Caderno de Educação do MST nº 9 – Como fazer a escola de educação fundamental, realiza abordagens acerca do papel dos tempos educativos e dá dicas de como organizá-los.

o tempo escolar para não negligenciar o tempo aula, posto que a escola de quatro horas é insuficiente (MST, 2009).

Neste mesmo caderno, entre as páginas 80 e 89, realizam-se orientações metodológicas de como trabalhar por tema gerador, e, conseqüentemente, apresenta-se uma proposta de conteúdos mínimos para os anos iniciais do ensino fundamental. Sintetiza-se a compreensão de tema gerador como:

[...] assuntos ou questões extraídas da realidade, seja a mais próxima e atual seja a realidade de uma época mais geral. Em torno destas questões se passa a desenvolver os conteúdos, as didáticas e até algumas práticas no conjunto da escola. São GERADORES porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, novos conteúdos, novos temas e ações concretas de intervenção na realidade [...]s temas geradores são vivências sociais e precisam ser tomados pela escola para organizar a formação e o ensino na perspectiva da formação humana. (MST, 2009, p. 82-83).

Por meio dessa compreensão objetiva vincular o ensino aos processos de trabalho humano em sociedade e o trabalho prático enquanto intervenção real dos educandos. Dessa forma, é importante destacar que, em função dos temas geradores, serão abordados os conteúdos da escola ou o programa escolar (MST, 2009). Isso, ao nosso ver, caracteriza um problema para o trabalho escolar pois, na medida em que os temas geradores ficam responsáveis por apontar os conhecimentos escolares a serem trabalhados, conteúdos estruturantes podem ficar excluídos em cada faixa etária, ou seja, ficam fora das abordagens.

Notamos a forte adoção dos temas geradores¹¹⁶ na orientação do trabalho da Escola Itinerante no Paraná também por meio dos relatórios anuais, em que encontramos a seguinte definição:

Os temas geradores se constituem como elos, que articulados vão promovendo o estudo da realidade local sem deixar de lado a realidade regional, nacional e internacional. Esta prática de fazer o estudo a partir de onde está, situados geográfica, política, social e culturalmente, permite que a didática da escola Itinerante se desafie durante o estudo a ir modificando a realidade, realizando a práxis (ação-reflexão-ação) (ACAP, 2011, p.13).

¹¹⁶ Salientamos que a análise acerca do trabalho com o tema gerador diz respeito a sua realização na Escola Itinerante PR, portanto, os limites ou avanços aqui destacados integram este recorte.

No entanto, Sapelli (2013) aponta que as EI anunciam uma intenção de buscar concretizar o trabalho pedagógico por meio dos temas geradores, mas sua consolidação não se faz na íntegra, e um dos fatores indicados por ela, a partir de sua pesquisa, é a falta de conhecimento da essência da pedagogia freireana, com isso,

Poucos elementos do trabalho com os temas geradores estão presentes e a transposição da proposta metodológica de Paulo Freire para a educação escolar trouxe alguns problemas: o ponto de partida é uma questão próxima e muitas vezes o trabalho se limita a conhecê-la de forma restrita, não contribuindo para a ampliação do conhecimento da realidade; nem sempre os temas escolhidos representam questões significativas da realidade; em geral há uma desarticulação entre os temas e desses com os conteúdos das disciplinas (SAPELLI, 2013, p.229).

Portanto, a partir dessa análise, há um possível engano metodológico quando os temas geradores não são extraídos dos processos de estudo da realidade, o que, conseqüentemente, leva a não realizar mediações com questões significativas da realidade. Ainda, é possível que ocorra o tratamento superficial dos conhecimentos e logo, não proporciona a ampliação da compreensão do real.

Neste mesmo sentido, o caderno da Escola Itinerante nº 2, ao tratar do planejamento, menciona que o trabalho com o tema gerador apresentava limitações, pois, devido à necessidade de trabalhar os conteúdos associados à realidade e às suas situações limites, havia restrições em alguns momentos para abordar os conteúdos relacionados com o tema gerador, e produzia a necessidade de trabalhar esses conteúdos separados do tema gerador (MST, 2008b).

Esses elementos críticos estão presentes nos estudos de Dalmagro (2010) e Bahniuk (2015), quando expressam que algumas práticas das Escolas Itinerantes, em meio à tentativa de oferecer significação aos conhecimentos escolares com o trabalho do tema gerador, incidem na problemática do tratamento superficial acerca da situação problema em estudo, bem como que os conhecimentos sistematizados são abordados superficialmente (DALMAGRO, 2010; BAHNIUK, 2015).

Ainda, constatamos, na memória de construção dos Complexos de Estudo em seu primeiro encontro, de maio de 2010, a preocupação em relação ao trabalho com os temas geradores que vinha sendo exercitado nas EI. Preocupação revelada

durante o processo de elaboração do Caderno IV: *Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores* (MST, 2009) que objetivou oferecer orientações didáticas-pedagógicas para os educadores dos anos iniciais e da educação infantil. Neste processo, algumas “[...] questões do currículo foram problematizadas, especialmente, as que se referiam ao método e à referência freireana, principalmente aos temas geradores” (MST, 2015a, s/p).

Para Mariano (2011), a principal limitação no trabalho do tema gerador nas Escolas Itinerantes foi a teorização dos problemas da realidade, não conseguindo conectar aos conhecimentos sistematizados, representando uma postura pedagógica espontânea que esvazia os conteúdos do programa de ensino, “[...] sendo priorizado somente os conhecimentos que os temas exigem abordar, deixando de fora alguns saberes que são importantes para a formação do sujeito (MARIANO, 2011, p. 54).

Trata-se, portanto, de uma problemática gerada na transposição dos temas geradores para educação escolar e o nível de apropriação dos encaminhamentos metodológicos por parte dos educadores para identificar e desenvolver o trabalho com os temas geradores. Conforme indicado anteriormente por Sapelli (2013), a falta de conhecimento da essência da pedagogia freireana acarretou problemas na sua transposição à educação escolar, inferiorizando seu potencial de articular e de promover o estudo por meio do conhecimento sistematizado com seus nexos à realidade local e global.

Tendo conhecimento e preocupação com essas questões relacionadas ao trabalho com o conhecimento, na continuidade da formulação dos Cadernos da Escola Itinerante, em 2010, que objetivava construir um material de orientação para o trabalho nas modalidades do Ensino Fundamental Final e Ensino Médio, o Setor de Educação do MST opinou por suspender este trabalho (MST, 2015). E, a partir do diálogo que já estava em curso com Luiz Carlos de Freitas¹¹⁷ e Roseli Caldart¹¹⁸ para a sua construção, definiu-se por investir forças em novos processos, objetivando construir e avançar para uma orientação didático-pedagógica de organização do trabalho educativo, com referência nos complexos da Escola Única do Trabalho Soviética (MST, 2015; SAPELLI, 2013).

¹¹⁷Professor da Universidade de Campinas – UNICAMP amigo do MST.

¹¹⁸ Integrante do Setor de Educação do MST

Sapelli (2013) apresenta o percurso construído no trabalho das escolas do MST com os temas geradores, propiciou progressivamente que o MST preparasse o terreno para avançar, do ponto de vista do trabalho didático-pedagógico, com as escolas, acrescentamos que a própria apropriação da compreensão do trabalho como princípio educativo, desde a década de 1980, na relação com o conhecimento sistematizado e a auto-organização dos estudantes forneceram substrato para este progresso no projeto de escola. Entretanto, compreendemos que não significa um abandono dos fundamentos da Pedagogia do Oprimido, mas significa incorporar por superação, recriando a Pedagogia do Movimento no âmbito do trabalho educativo com a devida atenção ao conhecimento científico e ao próprio ordenamento e intercâmbio entre o conjunto dos ambientes educativos que integram os complexos (SAPELLI, 2013).

Com isso, nessa busca por aprimorar a proposta pedagógica atrelada às exigências formativas em meio ao processo de luta, a partir dos estudos realizados pelo professor Luiz Carlos de Freitas acerca da pedagogia socialista soviética, que culminou na tradução dos livros *A Escola Comuna*, publicado no ano de 2009¹¹⁹, publicado pela Editora Expressão Popular. O Setor de Educação do MST, desde 2009, em conjunto com especialistas em currículo e nas várias áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica, integrando trabalhadores da educação de diversas Universidades Estaduais e Federais, desafiaram-se a formular uma nova matriz curricular, ou seja, a propositura de uma nova forma escolar denominada de “Complexos de Estudo” a ser experimentada no âmbito prático inicialmente nas Escolas Itinerantes do Paraná e no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (MST, 2015).

Desde a leitura crítica e os limites da experiência soviética apresentados pelo próprio Pistrak em sua autocrítica na obra *Escola-Comuna* (2009), e a própria releitura crítica desenvolvida pelo coletivo de educadores que vem trabalhando neste processo (SAPELLI, 2013), compreendeu-se a noção de Complexos de

¹¹⁹ Depois foram publicadas outras obras da Pedagogia Socialista Soviética que foram oferecendo subsídios para a formulação, em 2013 “Rumo ao Politecnismo”, de Viktor Shulgin; em 2015 Ensaios sobre a Escola do Politécnica, de Pistrak; e por último, em 2017 “A construção da Pedagogia Socialista”, de Nadja Krupskaia, ambos pela Editora Expressão Popular.

Estudo como alternativa fecunda para construir o trabalho educativo integrado à realidade e superando os equívocos já referidos no tratamento com o conhecimento.

Nesse sentido, o MST esteve empenhado em alicerçar a organização do trabalho pedagógico a partir do sistema de ensino por complexos, desenvolvido pelos soviéticos, pelo seu estreito vínculo e posicionamento que ocupa no processo de luta dos trabalhadores, desde a sua orientação metodológica de enfoque marxista, que atrela ensino pelo e para o trabalho, até a ligação com a atualidade e a auto-organização dos estudantes (FREITAS, 2009; SAPELLI, 2013).

Tal como observa Saviani (2012), construir uma pedagogia alicerçada no marxismo exige ir além da menção das passagens marxianas, pressupõe apreender a concepção de ordem ontológica, epistemológica e metodológica que caracteriza o materialismo histórico dialético. Assim,

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p. 81).

Nesta direção de adentrar aos processos didático-pedagógico com base nos fundamentos do materialismo histórico dialético, configurou-se, ao longo de três anos, processos voltados à construção do experimento¹²⁰ dos Complexos de Estudo

¹²⁰ “Experimentar é submeter algo à experiência, ou ao teste da prática; conhecer ou avaliar algo pela experiência direta. Na associação com a produção da ciência, a experimentação pode ser entendida como um método de observar e analisar um determinado fenômeno da realidade, com objetivos e sob condições determinadas (e em nossa concepção, identificando suas conexões e determinações fundamentais), para que se consiga aumentar o conhecimento de como e porque o fenômeno acontece do modo que acontece. E então, se for o caso, qualificar a execução da prática em questão, agora pelo entendimento mais rigoroso e sistematizado do que precisa ser modificado (ou consolidado) para se atingir os objetivos pretendidos. Em educação, em pedagogia, estamos sempre experimentando algo, mas nem sempre tratamos nossas experiências práticas como um experimento que vise o próprio conhecimento mais profundo do que fazemos. [...] passamos a usar a palavra “experimento” para alertar a nós mesmos sobre o tratamento diferenciado (reflexivo, analítico, científico) que precisamos dar a esse conjunto de práticas que estão sendo desenvolvidas nessas escolas. Esse tratamento é necessário para que práticas, necessariamente locais ou particulares,

perpassando três dimensões¹²¹ de trabalho: o primeiro, seria concernente ao planejamento geral; o segundo, a compreensão da lógica de organização do Plano de Estudos; e o terceiro, a formação dos educadores envolvidos (MST, 2015).

Com relação ao primeiro nível, o planejamento geral foi subdividido em três fases: a primeira, concernente ao planejamento geral, que, por sua vez, é subdividida em três fases: 1) demarcada por levantamento e formulações, designada para construção do levantamento do meio social pela pesquisa etnográfica (inventários da realidade); construção da coluna da vida; definição da concepção de educação e matriz formativa que orienta a proposta; organização das tabelas de conteúdos tendo como ponto de partida as Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná – DCE, ampliando-se o nível de exigência das disciplinas na distribuição dos conteúdos por ano e semestre; elaboração dos objetivos de ensino e formativo; tomadas de decisão sobre a forma escolar (organização) (MST, 2015). 2) fase das análises e construção das relações entre os elementos do Plano, que se constitui nas conexões entre conteúdos e objetivos de ensino e formativos com as porções da realidade (inventário da realidade). 3) fase de sínteses e sistematização, em que foi realizada avaliação coletiva das conexões realizadas, reorganização e identificação de complexos e a definição da forma de exposição e sistematização do documento Plano de Estudos (MST, 2015).

O segundo nível direciona-se para a apropriação da lógica de organização do Plano de Estudos e seus fundamentos pelos coletivos escolares que conduzem o processo de experimentação no chão da escola. E o terceiro nível designa-se à formação do conjunto dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica da escola, essencialmente educadores para internalização da lógica da proposta, bem como os estudantes e a comunidade (MST, 2015).

Apesar desse ordenamento em níveis, as realizações desses ocorreram simultaneamente, em tempos específicos para cada nível. Conforme se concretizava as definições do nível I (planejamento geral), a apropriação ocorreu pelas

possam gerar teorizações capazes de inspirar ou ser referência para pensar outras práticas, em outros lugares” (CALDART, 2015b, p.1-2).

¹²¹ Para conhecimento do maior detalhamento e descrição de cada nível do processo de construção dos Complexos de Estudo ver (SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R. S., 2015), (SAPELLI, 2013) e (BAHNIUK, 2015).

coordenações político-pedagógicas das escolas e pelos coletivos escolares conforme foram se constituindo as definições.

A partir de 2013, para qualificar a apropriação dos fundamentos teóricos e a lógica dos Complexos de Estudo, foi organizado um programa de formação¹²² contemplando diferentes sujeitos envolvidos no trabalho escolar: educadores, estudantes, comunidade. Essa estratégia formativa e continuada ocorreu de diferentes formas, desde a formação do coletivo pedagógico¹²³, formação do coletivo de educadores(as) na escola, interface com a comunidade e com os estudantes, até a realização de encontros estaduais envolvendo esses diversos sujeitos. Nesse processo, o setor de educação do MST em parceria com universidades, integrou aos cursos de formação inicial dos educadores do MST em nível superior com os sujeitos em pós-graduação, para aprofundamento e pesquisa da própria experiência, com isso, a proposta curricular tem sido objeto de “[...] uma atenção técnico-pedagógica sistemática ao desenvolvimento curricular, porque este âmbito de decisão curricular "refere-se, sobretudo, ao seu processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação¹²⁴” (ANTONIO; RODRIGUES, 2014, p. 800).

Observamos, com base nos registros da memória do processo de elaboração dos Complexos de Estudo, a lucidez por parte da equipe de formulação, acerca de não objetivar uma transposição (dos avanços e limites) da Escola do Trabalho Soviética do período de 1917-1931, inclusive por existir muitas diferenças no âmbito das condições sociais entre a Rússia semifeudal do início do século XX e o tempo de hoje com o desenvolvimento científico-tecnológico do mundo ocidental e do Brasil (CIAVATTA, 2014). Desse modo, as condições políticas, sociais e econômicas soviéticas da época propiciaram engendrar tal experiência com a tomada do poder e com Estado nas mãos dos trabalhadores, diferentemente das condições atuais de

¹²² Para detalhamento do Programa de Formação ver: BAHNIUK, C. ANTONIO, C. A. GERHKE, M; LEITE, V.J. O experimento com os Complexos de Estudo: no coletivo escolar e na formação de educadores. In: FREITAS, L.C. (orgs). Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

¹²³ O coletivo pedagógico é formado por coordenadores pedagógicos e/ou diretores; pedagogos e alguns educadores destacados para tal função. Estes coletivos têm por objetivo contribuir na condução e no acompanhamento da escola, na intenção de dar unidade ao processo formativo desenvolvido.

¹²⁴ Contabilizamos até dezembro de 2016 trinta e uma reuniões a nível estadual entre os processos de elaboração, formulação e avaliação dos Complexos de Estudo e processos de formação dos coletivos pedagógicos responsáveis pela condução nas escolas.

luta no Brasil (FREITAS, 2015). Elucida, neste sentido, Ciavatta (2014), ao afirmar que

Não se faz a transposição da educação de um sistema para outro. O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população (CIAVATTA, 2014, p.191).

Ou seja, se apropriar da experiência escolar soviética no Brasil de hoje é fazer a roda da história no âmbito pedagógica continuar rodando, sem perder o acúmulo obtido pela Pedagogia Socialista Soviética e pela classe trabalhadora mundial (FREITAS, 2009).

Os princípios que alicerçaram a luta dos soviéticos naquele período mantiveram-se vivos na luta da classe trabalhadora no Brasil, a persistente luta pelo acesso à cultura universal, tendo no horizonte a formação omnilateral, deve preceder a construção de uma sociedade com distribuição social da riqueza e dignidade para todos. Nesse sentido, os objetivos políticos são comuns e o pressuposto fundamental na formulação dos Complexos de Estudo é seu desenvolvimento na relação com os desafios formativos da luta pela Reforma Agrária Popular, situada no enfrentamento entre as lógicas de agricultura e a luta de classes na atualidade (CALDART, 2015b). Com isso, está posto a

[...] necessária relação entre projeto educativo e projeto histórico. Assumimos o projeto histórico da classe trabalhadora: porque é a nossa classe e porque é a classe portadora de futuro: sociedade, humanidade. Isso nos compromete, onde quer que atuemos, com objetivos de formação de *lutadores* e *construtores* da “república do trabalho” sociedade sem exploração, do trabalho e da natureza, sem desigualdades de classe e sem antagonismo entre cidade e campo, capacitados a entender e a enfrentar/trabalhar sobre as contradições de seu tempo (CALDART, 2015a, p. 179. Grifos da autora).

Nesse sentido, o exercício que o MST construiu foi de recorrer sistematicamente à Pedagogia Socialista para fundamentar as reflexões, as análises e a produção pedagógica para avançar no vínculo entre trabalho e educação, no

qual tem sido pilar fundamental do desenvolvimento prático da pedagogia do MST, desde o final da década de 1980, tendo como referência a própria construção pedagógica do MST nestes 33 anos e, como pilares, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Socialista e a própria Pedagogia do Movimento. As duas primeiras são incorporadas por superação nessa formulação para configurar uma nova propositura de trabalho educativo que coloca o trabalho como categoria central, dada a sua importância crucial para a vida humana e por possibilitar, enquanto elemento pedagógico, a compreensão crítica da totalidade social.

Ou seja, que os estudantes tenham acesso à riqueza humana objetivada ao longo da experiência da humanidade, de modo que estejam articulados e ordenados com as categorias da atualidade, da auto-organização e do trabalho social, com vistas à formação de lutadores e construtores de uma nova sociabilidade sem classes, por compreender que somente radicalizando a sociedade capitalista isso será possível (MST, 2015).

4.2. O COMPLEXO DE ESTUDO NO PLANO DE ESTUDOS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST - PR

Posterior aos processos de formulação dos Complexos de Estudo citados ao final da seção anterior, que culminou no documento “Plano de Estudos da Escola Itinerante (MST, 2013)”, o qual chegou às escolas em janeiro de 2013, marco da fase inicial do experimento dos Complexos de Estudo no chão da escola.

Nesta versão do Plano de Estudos, direciona-se o trabalho didático-pedagógico com as devidas distribuições dos conteúdos escolares para os anos finais do ensino fundamental. Contudo, os fundamentos e a propositura de organização do trabalho didático-pedagógico, apresentados no documento, são incorporados na integralidade da escola, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A distribuição dos conteúdos e a constituição das porções das realidades e seus nexos para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio são estabelecidos pelos educadores a partir da relação dos conteúdos constituída anteriormente com base nas Diretrizes Curriculares do Paraná - DCE e no Currículo Básico da Educação da Região Oeste do Paraná (MST, 2015).

O documento Plano de Estudos está organizado em duas partes. Na primeira, é apresentada a concepção de educação que alicerça o trabalho educativo, a qual incorpora a Pedagogia do Movimento e suas matrizes formativas¹²⁵, as orientações gerais sobre a forma escolar, os tempos educativos, a organização política da escola, os aspectos metodológicos específicos e sequenciamento dos complexos. E, na segunda, apresenta a organização curricular por Complexos de Estudo, para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizado por semestre, variando de três ou quatro complexos para cada semestre.

Por Plano de Estudos, compreende-se o conjunto de orientações didático – pedagógico balizador do trabalho educativo na EI, unificado em termos de concepção e em nível de condução da organização da escola e do ensino. Ainda, estabelece as relações dos conhecimentos das diferentes disciplinas com o trabalho, a vida social e natural de forma condizente com os objetivos formativos e de ensino correspondentes ao desenvolvimento humano em cada faixa etária dos estudantes (MST, 2013). Por compreender que “[...] a especificação clara dos conteúdos, seus objetivos e os êxitos que esperamos de nossas crianças é um antídoto necessário à tendência de banalizarmos a teoria quando nos aproximamos da vida cotidiana” (MST, 2013, p. 32).

Com isso, não se trata somente de uma lista de conteúdo, mas sim de recolocar na organização do trabalho educativo, de forma organizada, a concepção de educação, de desenvolvimento humano, de sociedade, as matrizes pedagógicas, os tempos educativos¹²⁶, os objetivos da educação, os métodos e tempos

¹²⁵ Iremos abordar esta dimensão na seção seguinte do trabalho.

¹²⁶ “No plano, os seguintes tempos são indicados. O Tempo Abertura, conhecido também por Tempo Formatura, corresponde ao momento inicial do turno escolar, envolve todos os sujeitos da escola, em qual são realizadas místicas e informes. O Tempo Trabalho, estabelecido por meio de uma divisão social do trabalho, para suprir as demandas da coletividade escolar, porém com função pedagógica. O Tempo Leitura, destinado à leitura de diferentes gêneros discursivos com a intenção de contribuir para o desenvolvimento pelo gosto e o hábito da leitura. O Tempo Reflexão Escrita, tempo diário voltado a produção de um pequena reflexão sobre o vivenciado durante o dia na escola. O Tempo Cultura, momento voltado para o cultivo das expressões culturais diversas, como por exemplo, sessão de cinema, apresentações teatrais, entre outras. O Tempo Aula, destinado ao desenvolvimento pelas disciplinas escolares de seus conteúdos, estabelecendo o vínculo com a vida, por meio dos complexos. Tempo Estudo, destinado aos estudos dos educandos, de forma individual ou coletiva, para a realização de pesquisas e outros trabalhos provenientes das disciplinas, dos núcleos setoriais, inclui também, os estudos etnográficos sobre a região. O Tempo Oficina, atividades voltadas para apreensão da cooperação, habilidades manuais, cognitivas, culturais. O Tempo notícia, voltado para o acompanhamento de noticiários e debater sobre informações obtidas, organizado pelo núcleo setorial de comunicação. Tempo Núcleos Setoriais, destinado a organização e planejamento

específicos, as bases das ciências e da arte (objetivos de ensino) e formativos, a organização coletiva com auto-organização dos estudantes, os aspectos da realidade, o trabalho socialmente necessário e as fontes educativas (MST, 2013). Portanto, diz respeito às

[...] decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo (MST, 2013, p.09).

Ainda, em relação ao Plano de Estudos é necessário apreender que não versa exclusivamente sobre orientações metodológicas para o educador, anuncia e indica uma nova forma escolar,

[...] uma nova forma de organização do trabalho da escola que permita o desenvolvimento de estudantes com capacidade de auto-organização, conscientes de seu tempo, cientes de seus compromissos com um mundo cada vez mais complexo; um mundo no qual precisa ser ao mesmo tempo um lutador e um construtor de uma nova realidade mais justa, mais democrática e participativa (MST, 2013, p.09).

Confirma, desta maneira, que o objetivo do MST no trabalho com a educação “[...] é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como *lutadores*, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e *construtores* de novas relações sociais [...] (MST, 2013, p.11. Grifos do original), atividade que exige seres humanos com a força humana superior plenamente desenvolvida, com domínio dos conhecimentos científicos e que saibam estudar, trabalhar, lutar e viver coletivamente (MST, 2013).

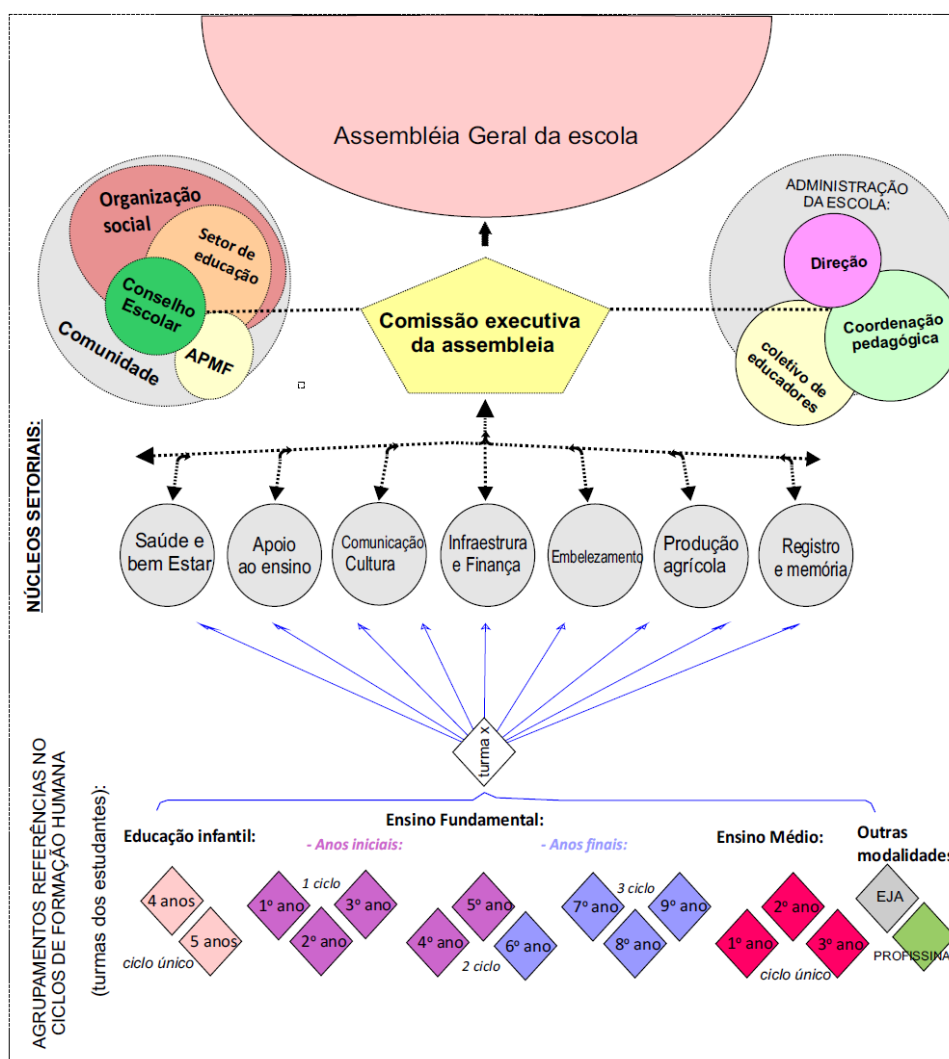
Na apresentação da *Organização política da escola*, que integra a gestão democrática da escola, há a indicação da alteração da lógica de poder na escola por meio da horizontalização das relações entre os diferentes sujeitos da escola, compreendendo que a escola é um conjunto de relações (SHULGIN, 2013). De tal

dos núcleos, bem como a realização das atividades competente aos mesmos. Tempo dos educadores, espaço destinado ao estudo, avaliação e planejamento dos educadores, buscando formas coletivas de vivência desse espaço” (MST, 2013 *apud* BAHNIUK, 2015).

maneira que os educandos possam inserir-se de forma intencional nessas relações, vivenciar as tomadas de decisões e opiniões concernentes à vida da escola, considerar as normas, as leis e os dispositivos vigentes, mas favorecer a exercitação da condição organizativa por meio de processos de responsabilização real, compartilhados entre os diferentes segmentos da escola (Administração da escola, comunidade e estudantes) (MST, 2013).

Por esta via, as diferentes matrizes pedagógicas são colocadas em marcha articuladamente nesta forma escolar, trabalhando as diferentes dimensões da formação humana, sistematizado no seguinte esquema da organização política da escola:

Figura 2 - Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da Escola Itinerante



Fonte: (MST, 2013, p. 25).

A partir da ilustração, observamos, de cima para baixo, há a primeira instância superior da escola: a Assembleia Escolar, justamente por ser composta por todos os sujeitos da escola, na qual, necessariamente, se reúne no começo e no final de cada semestre. Esse ambiente de gestão da escola deve ser entendido como a instância superior, pois aglutina “[...] a participação de todos envolvidos com a escola, e aí se inclui toda a comunidade. Portanto a organização e execução da assembleia devem ser antecedidas de princípios e de normas específicas para o momento, e precedida por sua preparação pela comissão executiva (MST, 2013, p. 24).

Abaixo, a segunda instância é a comissão executiva da assembleia que é integrada pelas lideranças dos diferentes segmentos da escola: estudantes (núcleos setoriais), administração da escola (educadores, direção) e comunidade. E a terceira instância é composta pelos núcleos setoriais, os quais são definidos pelas escolas, a partir dos aspectos e dimensões que a vida social direciona, enquanto relevante para se constituir como objeto de estudo e de trabalho em tempos específicos, fator que exige ampliação do tempo escolar conforme elucidado pelo Plano de Estudos (MST, 2013).

As composições dos núcleos setoriais são realizadas por diferentes faixas etárias, conforme indica a ilustração na parte inferior, entretanto, dependem das estratégias constituídas por cada escola para definir a sua composição. Aponta a necessidade de apreciar rotatividade das lideranças dos núcleos periodicamente/semestralmente para propiciar que um maior número de estudantes possa vivenciar a experiência de ser liderado e de liderar. Igualmente, a rotatividade semestral dos estudantes em diferentes núcleos setoriais para exercitar responsabilidades por meio de diferentes formas de trabalho e se apropriar de maiores conhecimentos relacionados à natureza do objeto de trabalho de cada núcleo (MST, 2013).

Esta célula organizativa da escola objetiva acionar dimensões da formação dos estudantes em, pelo menos, três dimensões: primeiro, a inserção sistemática na participação política da vida escolar, contribuindo nas tomadas de decisões e no rumo da escola; segundo, ambiente em que exercitam a organização coletiva a partir do objeto específico de trabalho do núcleo setorial; e o terceiro é a apropriação dos fundamentos científicos do objeto de trabalho exercitado ou a ser exercitado, que

podem estar relacionados aos conteúdos escolares da faixa etária ou além deles, a depender das exigências do trabalho desenvolvido pelo núcleo setorial.

No documento base de organização dos núcleos setoriais de 2013, localizamos a seguinte definição para este ambiente educativo “[...] será espaço de exercitar a teoria e a prática, pois os educandos e professores desenvolverão um conjunto de ações que perpassará a prática de planejamento coletivo, execução de tarefas e a apropriação de conhecimento científico e as diversas técnicas de fazer determinada ação” (MST, 2015). O mesmo documento direciona que o papel do educador no núcleo setorial é de auxiliar os processos e de propiciar o tratamento com os conhecimentos necessários para qualificar o trabalho em curso.

Vejamos abaixo o quadro com proposições iniciais de trabalhos a serem desenvolvidos pelos núcleos setoriais e com alguns conhecimentos que perpassam sua atividade.

Quadro 4 - Atribuições dos núcleos setoriais - Versão 2013

Núcleo Setorial	Funções que estudantes exercem	Conhecimentos relacionados
Memória	São responsáveis em guardar a memória da escola, produzem registros escritos da vida coletiva da escola, por meio de três instrumentos: a) Diário da Escola, b) Pasta de Acompanhamento das Práticas Pedagógicas dos Complexos, c) Arquivo Fotográfico e Audiovisual.	Ortografia, redação, tipologias de textos, organização e arquivamentos de documentos, leitura com entonação etc.
Cultura e Comunicação	Atuam no processo de socialização de informações na escola e no acampamento/assentamento, proporcionando a todos a conexão com os fatos na escola, na comunidade e no entorno. Organizam a rádio escolar, jornal e murais. Realizam leitura do diário no tempo formatura para toda comunidade escolar.	Diversas linguagens como: escritas, faladas e o domínio das diversas tecnologias como: rádio, internet, jornal, mural.
Apoio ao Ensino	Organizam-se em torno da dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento de ensino ao cronograma de tempos educativos; organizam materiais e equipamentos de suporte ao ensino (televisor, o rádio, aparelho de DVD), e os materiais didáticos, a organização da biblioteca, secretaria escolar. Recebem visitas na escola e apresentam a Proposta político-pedagógica e organização no cotidiano escolar.	O processo de organização e controle de equipamentos, catalogação de livros e informações. Recepção de pessoas externas, compreensão da Proposta político-pedagógica da escola, lógica dos planos de ensino etc.
Finanças e estrutura	Exercem e acompanham o planejamento financeiro e administrativo da estrutura da escola. Organizam os processos de finanças da escola, entradas de recursos, saídas, planejamento financeiro, prestações de contas. Fazem controle	Cálculos, planilha eletrônica, planejamento e gestão financeira.

	do patrimônio da escola e da merenda escolar.	
Embelezamento	Organizam os espaços, possibilitando a primazia do belo na escola. Proporcionam que os espaços da escola, mesmo improvisados, sejam acolhedores em harmonia com a natureza e a produção humana. Auto-organizam-se por meio de três atividades: plantio de flores, árvores, arbustos, ou seja, o ajardinamento da escola; a organização estética da escola: identificação dos espaços, exposição de trabalhos; e a valorização dos símbolos na escola.	Estética, organização de ambientes, plantio e cuidado com plantas e flores ornamentais. Os símbolos, bandeiras na escola, exposição e artes na escola.
Saúde e Bem-Estar	Responsabilizam-se pelo bem-estar da coletividade, que se preocupa com as diversas questões da vida humana: desde a alimentação, a limpeza, a higiene e a saúde. Além de executarem tarefas práticas de limpeza, fazem orientações em relação à boa alimentação, cuidado com higiene e espaços limpos, organizados.	Procedimentos práticos de limpeza e higiene, bem como a preparação de alimentos saudáveis.
Agrícola	São responsáveis pelas práticas agrícolas na escola e possibilitam a vivência do cuidado com a terra e com o meio ambiente. Planejam a produção de alimentos para consumo na escola e na comunidade por meio das hortas agroecológicas, de pomar e de plantios de outros alimentos, também a criação de animais.	Práticas da vida no campo, desde planejar o plantio e a colheita, com base em conhecimento em científicos.

Fonte: Plano de organização dos núcleos setoriais, 2013.

Como podemos ver as sugestões iniciais no quadro das atividades de cada núcleo setorial priorizam desde aspectos da vida escolar, que exigem manutenção de caráter estrutural e atenção pelo poder público, até atividades que exigem a aquisição de um arcabouço de conhecimentos que derivam do objeto específico de trabalho do núcleo setorial, além dos objetivos formativos e de ensino definidos para cada ciclo etário, essencialmente as atividades voltadas para a produção agrícola, a comunicação, as finanças e o embelezamento.

No documento de decisões do experimento dos Complexos de Estudo de 2013, localizamos a indicação de tempo para realização do núcleo setorial, minimamente em três horas e vinte minutos semanais, as quais devem ocorrer além das quatro horas aulas definidas para o trabalho educativo voltado aos conteúdos das disciplinas definidos para cada faixa etária.

Observemos que esta dimensão de exercitação do trabalho com o processo educativo deve ocorrer diretamente relacionado à auto-organização dos estudantes por meio do trabalho e pelo trabalho, demanda o vínculo com os conhecimentos

para apropriação desses e a qualificação do trabalho a ser desenvolvido. Torna o trabalho desenvolvido pelos estudantes nas diferentes dimensões da vida (na produção agrícola, cultura, comunicação, arte, administração, entre outras) em objeto de estudo.

No item denominado *Função pedagógica do meio*, afirma que a nova forma escolar deve assegurar o acesso ao conhecimento, “[...] mas deve garantir igualmente a vivência de novas relações no interior da escola e entre a escola e a vida” (MST, 2013, p. 21-22). Vida aqui compreendida como *trabalho humano* com suas contradições que, na interface com os conhecimentos escolares pré-determinados para cada ano, estabelece exigências formativas aos estudantes, de modo que as relações da escola e seus tempos educativos considere a interação com o meio social que a circunda, compreendendo a escola como um centro cultural e de pesquisa do seu meio (MST, 2013).

Para a constituição da versão do Plano de Estudos que chegou até as escolas, durante o processo de formulação dos Complexos de Estudos, realizou-se, na fase um (1) do experimento, um levantamento do meio social denominado de inventário¹²⁷ da realidade. Objetivou, na construção dos inventários da realidade, realizar o levantamento do meio com suas formas de trabalho socialmente necessário, autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, as lutas sociais, as contradições, as formas de organização dentro e fora da escola e as fontes educativas presentes na realidade natural, social, econômica e cultural (MST, 2015) nas quais, posteriormente, constituíram-se em porções da realidade com seus devidos nexos com os conhecimentos escolares e formas de trabalho.

Recomenda-se a necessidade permanente de a escola organizar processos de pesquisa etnográfica atualizando o inventário da realidade e configurando novas

¹²⁷ Objetivos do trabalho com inventário da realidade:- identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo, para discussão com a comunidade e possível inclusão no planejamento pedagógico; - levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho, considerando a possibilidade real de ligação das escolas do campo com atividades de produção agrícola de base agroecológica, e a necessidade de refletir sobre a realidade da agricultura hoje e suas mudanças no tempo e no espaço;- verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas; - identificar conteúdos a serem incluídos no Plano de Estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual; - levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino (MST, 2016, s/p).

porções da realidade, de forma que os educadores e estudantes conheçam “[...] adequadamente a realidade em que estão inseridas, suas possibilidades educativas, suas fontes educativas, suas lutas, sua organização social e suas formas de subsistência” (MST, 2013, p. 23). Salienta-se que a pesquisa do meio favorece um levantamento descritivo e analítico da realidade local com suas determinações na realidade nacional e mundial para ser tomado como referência e objeto de estudo em busca de conceber as mediações que favoreçam os estudantes a compreender a atual configuração das contradições sociais e sua historicidade, sendo necessário “pesquisar para compreender e compreender para transformar a si e ao meio” (MST, 2013, p. 23).

Sublinha-se, no Plano de Estudos, o fundamental valor existente nos processos de estudo em fora e dentro da sala de aula atrelada a esta integralidade das relações, entretanto, sinaliza o desafio de assegurar o ensino dos conteúdos, ou melhor, a apropriação das bases das ciências e das artes acumulada historicamente pela humanidade, de modo articulado com a atualidade, a natureza e a sociedade. Indica que requer desenvolver o sentido do estudo para os estudantes na relação com o meio e outros processos formativos, por meio das mediações guiadas pelos objetivos formativos e de ensino, de acordo aos diferentes ciclos de desenvolvimento humano, com suas características próprias de cada idade, tanto do ponto de vista intelectual como corporal e afetivo (MST, 2013). Enfatiza-se que

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

Portanto, os Complexos de Estudo é uma unidade curricular que preserva a especificidade do trabalho com o conhecimento. Conforme seu enunciado, é integrado por uma complexidade que aciona a necessidade do uso e a apropriação dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes para desnudar as contradições existentes na prática social (MST, 2013). “É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu

entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios [...]” (MST, 2013, p. 31).

Essa propositura tem por base filosófica e pedagógica o materialismo histórico-dialético e objetiva oportunizar aos estudantes se apropriarem progressivamente dessa concepção de mundo, portanto, incorpora este método de conhecimento focado na investigação do trabalho humano em suas relações com a totalidade social. Tal como podemos observar, o complexo de estudo articula,

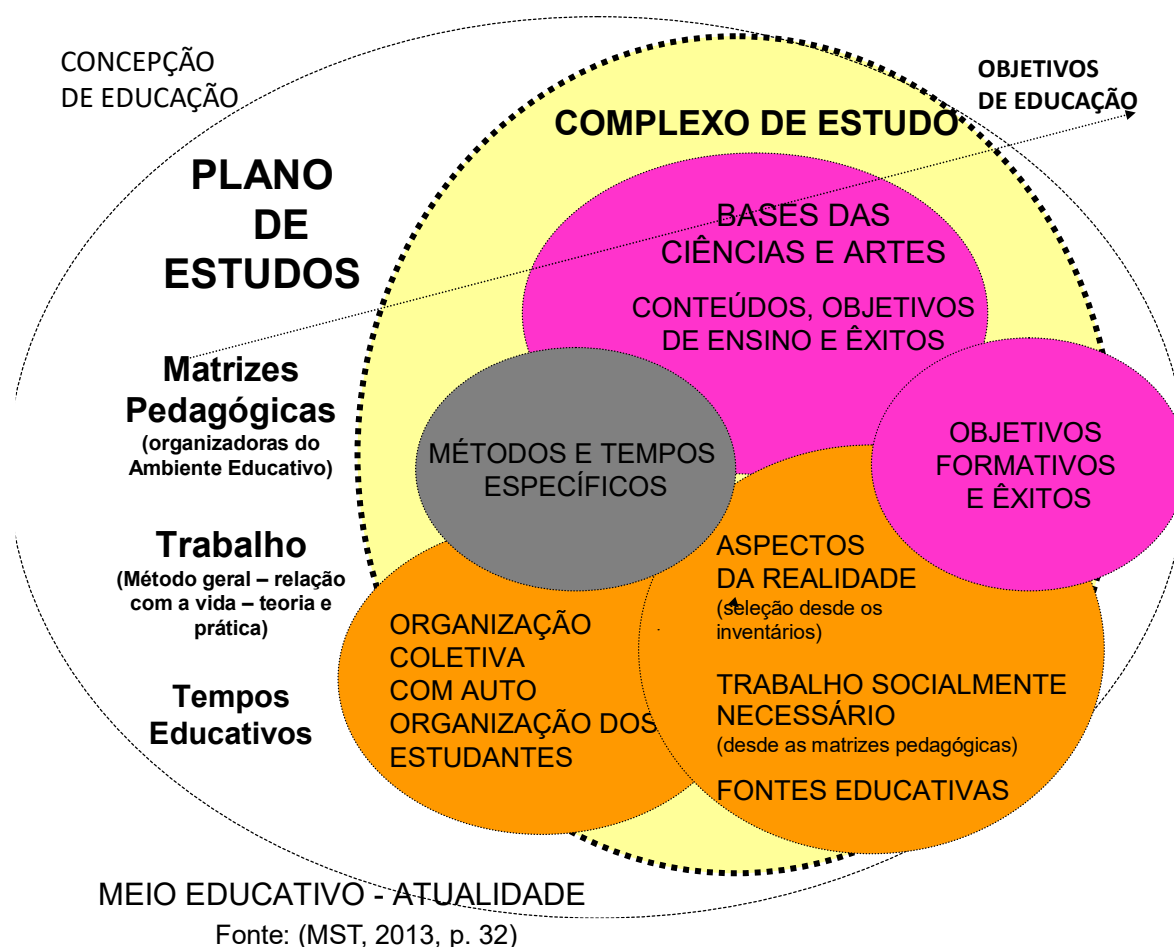
[...] sempre, em uma mesma propositura, o trabalho material como método geral (ora como ligação com o trabalho produtivo, ora como prática social mais ampla – mas sempre como trabalho socialmente útil), as bases das ciências e das artes (classicamente denominadas de conteúdos de ensino, ou o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade passível de ser abordado naquela série e idade da criança, na forma de conteúdos e objetivos de ensino), os processos de desenvolvimento da auto-organização inseridos em seus objetivos formativos, bem como os métodos específicos de domínio das disciplinas envolvidas no complexo, as quais fazem uso de inúmeras fontes educativas do meio onde vive o estudante (MST, 2013, p.32).

Nesta unidade curricular, os conhecimentos e os tempos educativos são movimentados e articulados pela porção da realidade que integra o complexo, seja pela dimensão do estudo, do trabalho, da gestão da escola e em sua relação com a auto-organização (MST, 2013). As porções da realidade são definidas a partir de pesquisa etnográfica realizada coletivamente pela escola. Por porção da realidade (também denominada de categoria da prática), compreendem-se aspectos da prática social (expressão do trabalho em sociedade e da natureza) que, em alguma medida, determinam a vida social, se tornando plena de sentido para exercitar os conhecimentos na relação com o *trabalho humano* e elevar a compreensão de mundo dos estudantes a partir das diferentes dimensões do trabalho educativo. São dimensões da prática social que expressam múltiplas determinações/unidade do diverso que exigem abordagens integradoras das diversas disciplinas para propiciar aos estudantes a compreensão da totalidade das relações que a determinam, com seus devidos nexos, com a cultura universal.

Compreendemos que concepção que alicerça esta organização curricular não limita sua implementação à escola do campo, sua base materialista histórica e

dialética propicia por meio desta propositura organizar a escola em distintos espaços geográficos seja no campo ou na cidade. Trata-se da Escola do Trabalho da classe trabalhadora que de acordo com o meio local define seus nexos com a cultura universal. “O sentido que o termo “trabalho” toma está materializado em cada meio, por sua cultura específica” (FREITAS, 2009, p. 33-34).

Figura 3 - Elementos que integram os Complexos de Estudo e suas relações



Observamos que o esquema acima reúne o conjunto dos elementos que integram o Plano de Estudos, tendo o complexo enquanto unidade básica. O esquema está organizado em uma parte comum e em outra diferenciada (SAPELLI, 2013). A parte comum ao fundo é aglutinadora em termos de concepção que ancora o complexo de estudo, composta pela concepção de educação, de desenvolvimento humano e de sociedade presente na proposta. Ainda integra a parte comum o meio educativo/atualidade e os objetivos com a educação no conjunto do trabalho escolar,

tendo o trabalho como princípio educativo (método geral de educação) e as matrizes pedagógicas como referências para sua materialização no ambiente educativo da escola.

A parte diferenciada são os Complexos de Estudo que são unidades curriculares multifacetadas, integradas pela articulação intencional das bases das ciências e artes com seus métodos específicos para o estudo e o desenvolvimento do trabalho social e a auto-organização dos estudantes que se movimentam a partir de uma determinada porção da realidade. “Cada uma dessas unidades curriculares traz elementos de diferentes disciplinas, portanto, a proposta preserva a especificidade do campo de estudo das mesmas, porém propõe uma metodologia para romper com a fragmentação do conhecimento, a partir da compreensão da realidade” (SAPELLI, 2013, p. 246).

Vejamos que, distintamente da orientação curricular por temas geradores que orienta a aprendizagem dos conteúdos inicialmente por meio de questões relacionadas aos problemas da realidade, nesta propositura são os conteúdos escolares (objetivos de ensino) e os objetivos formativos definidos no Plano de Estudos que direcionam o trabalho educativo e acionam a porção da realidade.

A segunda parte do documento apresenta a distribuição dos objetivos de ensino e formativos com sugestões de nexos com porções da realidade para cada ano, por semestre. A depender da natureza da porção da realidade que movimenta o complexo, nem todas as disciplinas estão (ou estarão) conectadas a todos os complexos, em cada semestre. Por isso, concomitantemente, existem duas ou mais porções movimentando o trabalho educativo em cada faixa etária no mesmo semestre. Na versão estudada, apresenta as seguintes porções da realidade:

Quadro 5 - Porções da realidade presentes em cada complexo no Plano de Estudos

<p><u>6º. Ano</u> <u>1º. Semestre</u> A luta pela Reforma Agrária; Produção de alimentos; As formas de organização coletiva dentro e fora da escola; A cultura camponesa;</p> <p><u>2º. Semestre</u> A luta pela Reforma Agrária; Manejo dos ecossistemas;</p>	<p><u>8º. Ano</u> <u>1º. Semestre</u> Luta pela Reforma Agrária; Manejo do agroecossistema; Formas de organização do acampamento e escola;</p> <p><u>2º. Semestre</u> Luta pela Reforma Agrária;</p>
--	--

Autosserviço; As formas de organização coletiva dentro e fora da escola;	Agroindústria; Formas de organização do acampamento e da escola;
<p><u>7º. Ano</u> <u>1º. Semestre</u> Luta pela Reforma Agrária; Criação de animais; Agroindústria; Organização do Acampamento/Assentamento e na escola;</p> <p><u>2º. Semestre</u> Luta pela Reforma Agrária; Produção de alimentos; Organização no acampamento e assentamento e na escola;</p>	<p><u>9º. Ano</u> <u>1º. Semestre</u> Luta pela Reforma Agrária; Beneficiamento e processamento da produção; Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras); Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento);</p> <p><u>2º. Semestre</u> Luta pela Reforma Agrária; Vendas/comercialização de produtos; Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento);</p>

Fonte: (MST, 2013)

Na sequência, o documento apresenta os objetivos formativos e seus êxitos que serão perseguidos por todo trabalho educativo, enfatiza ainda que não se concretizam prontamente, mas progressivamente a cada semestre trabalhado dentro do ano em estudo. A separação entre objetivos de ensino e formativos é uma questão didática e analítica, na qual pretende oferecer visibilidade também para os objetivos formativos, em vistas que são ocultados nas propostas pedagógicas predominantes. Os objetivos formativos¹²⁸ contemplam diferentes dimensões humana, além da cognitiva, as dimensões ética, política e organizativa, as perpassam a personalidade, postura, valores, atitudes, jeito de ser; também se referem a aprendizados mais gerais que são necessários no plano intelectual e domínios teóricos e práticos (MST, 2015). Por exemplo: Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir; 12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem-estar dos outros (MST, 2013).

Depois da exposição de cada complexo, o documento faz uma apresentação da porção da realidade que o movimentará e as disciplinas que estão envolvidas.

¹²⁸ Para maior exemplificação ver relação dos objetivos formativos no anexo VI

Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “produção de alimentos”. Essa questão é prioritária para se garantir a sobrevivência dos seres humanos e traz implícita a necessidade de se problematizar os processos de produção e distribuição dos alimentos, na perspectiva da igualdade de acesso a eles, bem como das consequências das diferentes formas de produzi-los e dos posicionamentos das instituições/organizações que os produzem. Disciplinas envolvidas: Arte (A), Ciências (C), História (H), Espanhol (E), Geografia (G) e Língua Portuguesa (LP), Matemática (M) (MST, 2013, p. 43).

A exposição das conexões é realizada entre os conteúdos, objetivos de ensino e metodologias com essa determinada porção da realidade. As colunas metodologias, critérios e instrumentos de avaliação no documento estão em branco, pois são construídas pelo coletivo de educadores de cada escola ao realizarem o planejamento por complexos, conforme ilustrado abaixo:

Quadro 6 - Exposição dos complexos no Plano de Estudos Versão 2013

Justificativa da Disciplina	Conteúdos	Objetivos de ensino	Pré-requisitos	Metodologias	Avaliação	
					Êxitos esperados	Crítérios e instrumentos de avaliação
Pequeno texto, de cada disciplina justificando o porquê articulou-se a este complexo.	Provenientes das listas de conteúdos formuladas tendo referências as DC do Paraná (2004-2009), reorganizadas pelo grupo de professores especialistas, em cada disciplina.	Formulados a partir dos conteúdos, com vistas a garantir maior detalhamento e precisão do conteúdo a ser desenvolvido.	Objetivos necessários de serem apropriados, antes do conteúdo/objetivo em questão.	Formas de desenvolver os objetivos atrelados à vida, procurando articular as diferentes disciplinas. Formas de trabalhos a serem desenvolvidos na relação com as disciplinas	Refere-se à apropriação a ser alcançada ao desenvolver cada conteúdo de ensino.	Formas, por meio das quais serão verificadas as aprendizagens dos educandos.

Fonte: (BAHNIUK, 2015 apud MST, 2013).

Em suma, compreendemos que a propositura dos Complexos de Estudo no percurso de formulação do trabalho com a escola, o MST preserva concepções e

princípios no seu projeto educativo desde a década de 1980. Entre eles, a relação do ensino com a realidade, a auto-organização dos estudantes, o trabalho e o conhecimento. Essas categorias do trabalho educativo adquirem uma nova articulação nos Complexos de Estudo e se encontram de modo mais sistemático, assim como a articulação entre conteúdo e forma escolar, com base na categoria do trabalho como princípio educativo, assegura e recoloca contundentemente o trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história.

4.2.1. Matrizes Pedagógicas Como Chave Do Vínculo Do Trabalho Com Trabalho Educativo

O Plano de Estudos da EI é alicerçado por uma concepção de educação compreendida enquanto processo de intencionalização da formação humana, mesmo entendendo que essa formação ocorra além da escola, por meio de outros ambientes educativos. Manifesta que a escola se constitui enquanto ambiente educativo privilegiado na sociedade com “a tarefa educativa, relacionada ao trabalho com o *conhecimento*” para propiciar o “[...] acesso das novas gerações às bases das ciências e das artes, por meio de uma adequada e rigorosa abordagem dos conteúdos de ensino” (MST, 2013, p. 13. Grifos do original). Mas compreende que não se pode abrir mão do trabalho educativo com outras dimensões da formação humana.

Na visão de mundo e da teoria do conhecimento materialista histórica-dialética assumida como referência do Plano de Estudos, incorpora o princípio educativo do trabalho, uma vez que,

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

Com esse entendimento, reafirma-se, no Plano de Estudos, a centralidade que o trabalho humano ocupa na produção social, em consonância com Marx (2010, p. 114) “[...] *toda assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano*” (MARX, 2010, p. 114. Grifos do original). Logo, recoloca o papel crucial do trabalho ao ser incorporado como princípio educativo, “[...] em seu sentido alargado de *atividade humana criadora*, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a *própria vida como princípio educativo* porque como nos diz Marx, *que é a vida, senão atividade?*” (MST, 2013, p. 14. Grifos do original).

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

Esta apreensão é ancorada pela Pedagogia do Movimento que destaca “[...] a especificidade formadora da luta social e sua organização coletiva sem deslocar a centralidade formadora do trabalho, mas sim tratando-a em seu sentido mais pleno [...] originário da afirmação do *princípio educativo do trabalho* (CALDART, 2015, p. 31. Grifos do original). Dessa maneira, incorpora as matrizes pedagógicas do *trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história* como base da organização do ambiente educativo da escola, como meio de materializar a concepção do *trabalho como princípio educativo* enquanto matriz fundamental da constituição do ser humano, sendo as matrizes pedagógicas meio de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST (MST, 2013).

Ao assumir as matrizes pedagógicas citadas não significa restringir o trabalho educativo circunscrito à vida imediata, e sim introduzir, no trabalho educativo, as

matrizes, significa tomá-las como referência organizadora do ambiente educativo na relação com (a luta pelo acesso) à cultura universal. A necessária relação e vínculo entre escola e vida “[...] tendo por base a realidade atual, que deve ser objeto de estudo da escola, adequando níveis de complexidade crescente ao desenvolvimento intelectual das diferentes idades” (MST, 2013, p. 13-14). Tal como alerta no Plano de Estudos:

[...] os êxitos marcam níveis de compreensão que precisam ser garantidos a todos os estudantes. Não se trata apenas de desenvolver a compreensão da realidade imediata, reduzida à dimensão do que a criança já compreende. Fosse assim, não seria necessária a escola. Trata-se de que tal compreensão seja uma leitura elevada da realidade, ao nível dos êxitos esperados em cada complexo: seja do ponto de vista do ensino, seja também do ponto de vista de seus objetivos formativos, os quais perpassam todos os complexos de um dado ano (MST, 2013, p. 32).

Vejamos que a apropriação de um nível cultural elevado e do acesso ao conhecimento elaborado é objeto do trabalho educativo para atingir um patamar elevado de compreensão do real e encontra-se marcado nos objetivos de ensino e formativo de acordo com os êxitos esperados de cada faixa etária.

O Plano de Estudos define que, ao tomar as matrizes como referência do trabalho pedagógico, “[...] a escola precisa ser transformada: na sua matriz formativa e nas relações sociais constituintes de sua organização do trabalho” (MST, 2013, p. 20). Portanto, a escola necessita organizar o ambiente educativo além da sala de aula, com espaços, tempos e relações na integralidade da escola, e está mergulhada na realidade, com seus desafios e as contradições do seu tempo histórico.

A matriz pedagógica do trabalho adverte que, na sociedade capitalista, com a predominância do trabalho assalariado e explorado, este não é o vínculo que objetiva-se realizar, assim como “[...] não basta o trabalho familiar simples (tradição camponesa patriarcal)” (MST, 2013, p. 15), mesmo que esses devam ser objeto de estudo por meio das disciplinas para elevar a compreensão do real. Mas o vínculo que interessa “em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre camponeses” (MST, 2013, p. 15).

Considerando os objetivos formativos, destaca que “[...] pela potencialidade formadora específica da relação com a terra devemos garantir que nossos estudantes tenham, já nos anos finais do ensino fundamental, alguma experiência de trabalho agrícola (na escola ou fora dela) [...]” (MST, 2013, p. 15), adverte, inclusive, que deve potencializar o “estudo e a relação de apropriação social e não exploradora da natureza” (MST, 2013, p. 15).

De acordo com os objetivos pretendidos pelo MST no trabalho com a terra na produção de alimentos, há a orientação a respeito da importância dos estudantes na escola ou fora dela (mas intencionalizado pela escola) “[...] desenvolver ou se envolver em experiências que lhes permitam compreender o que são *práticas agroecológicas*, mais simples ou complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa desenvolver nessa perspectiva” (MST, 2013, p. 15).

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

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

No que diz respeito ao trabalho socialmente necessário, o Plano de Estudos orienta a necessidade de os coletivos escolares diagnosticarem as possibilidades formativas que o meio oferece para realizar trabalhos sociais conforme acepção de Shulgin (2013), que possam envolver uso do metal e madeira, na horta ou outras

atividades agrícolas, em laboratórios ou “[...] então nas atividades preparatórias e adjacentes ao trabalho produtivo real, nas lutas que perpassam a vida do campo, nas experiências organizativas dentro e fora da escola [...]” (MST, 2013, p. 22).

Do ponto de vista da articulação com a matriz da organização coletiva, identificamos que o trabalho se encontra inerentemente ligada a ela, sendo a organização coletiva (auto-organização) dos estudantes condição para o avanço na formação pelo trabalho na medida em que planejem, executem e avaliem coletivamente os resultados do trabalho.

Fica evidente no Plano de Estudos, assim como vimos em Pistrak (2009), Shulgín (2013), que a Escola do Trabalho, na perspectiva socialista, promove a relação entre ensino e trabalho em diferentes níveis de escolarização. Desde que seja incorporado o trabalho na perspectiva da revolução social, na formação de lutadores e de construtores da nova sociedade. Portanto, o trabalho deve ser compreendido como categoria chave que possibilita a apreensão unitária da lógica que sustenta uma minoria com a propriedade privada da ciência, da terra, dos meios de comunicação, da tecnologia e da cultura, em detrimento da maioria da população que apesar de produzir a riqueza encontram-se alienados dela. Ainda, é acionado também o trabalho como meio de educação para a inserção em processos coletivos de trabalho, de luta, de expressão cultural e de estudo de modo que desenvolva, nas novas gerações, traços de uma personalidade sólida e multilateralmente desenvolvida (PISTRAK, 2000; SHULGIN, 2013).

Com isso, as diferentes matrizes obtêm um potencial educativo para desenvolver intencionalidades pedagógicas na relação com distintas dimensões, já destacadas pela Pedagogia do Movimento, de materialização do trabalho como elemento pedagógico.

4.3. A MATERIALIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO NA ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ

À luz do nosso objetivo específico, que pretende identificar os limites e potencialidades existentes nas diferentes formas de correlato do trabalho na organização do trabalho pedagógico na Escola Itinerante, abordaremos, nesta

seção, as questões extraídas do trabalho educativo das escolas para analisarmos o processo de efetivação da concepção de trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante.

Consideramos que os Complexos de Estudo estão fundamentados na incorporação do trabalho como elemento pedagógico de modo associado à dimensão ontológica do trabalho na concepção marxiana. Orientado por este fundamento, nosso esforço consiste em correlacionar as questões extraídas do trabalho pedagógico com as bases e as concepções que alicerçam a relação trabalho e ensino nos Complexos de Estudo para vislumbrar e problematizar os limites e potencialidades expressas nesta fase do experimento pedagógico nas Escolas Itinerante do Paraná.

Para tal, tomamos como substrato, para esta análise, principalmente, os relatórios anuais das Escolas Itinerantes (2015, 2016), os arquivos da memória dos processos de formação e reuniões acerca do experimento dos Complexos de Estudo (2010-2015), anotações do diário de campo, as sistematizações das escolas pesquisadas e as pesquisas de Sapelli (2013), Silva (2013) e Bahniuk (2015).

Dessa forma, organizamos, a seção seguinte, em três dimensões de incorporação do trabalho como elemento pedagógico nos Complexos de Estudo: 1) A relação trabalho e ensino; 2) A auto-organização dos estudantes pelo trabalho e a luta; e 3) O Trabalho Socialmente Necessário. Compreendemos que a distinção dessas dimensões de incorporação do trabalho é simplesmente didática, assim como o é com as matrizes pedagógicas, por entendermos que, no trabalho educativo, as diferentes matrizes e dimensões interagem e se relacionam constantemente.

4.3.1. A relação trabalho e ensino

Nesta dimensão da relação do trabalho com o ambiente educativo escolar, estamos compreendendo, especificamente, o trabalho educativo voltado ao conhecimento sistematizado por meio das diferentes áreas\disciplinas na relação com as contradições produzidas pelo trabalho humano na sociedade e na natureza. O que pressupõe uma lógica de construção do estudo que assegure, por meio desta

relação, a efetiva apropriação das bases das ciências e das artes (objetivos de ensino) na relação com o estudo da realidade atual (época e entorno/natureza e sociedade) (MST, 2013).

A intencionalidade da matriz pedagógica do trabalho chama a atenção para direcionar o fazer pedagógico na intrínseca relação entre teoria e prática, inter-relacionando os conhecimentos escolares com o mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz com suas contradições (MST, 2013). Por esta via é interesse da escola desmistificar as contradições escamoteadas na sociedade capitalista sob a égide da divisão social do trabalho. A relação dos conhecimentos com o mundo do trabalho deve favorecer a compreensão crítica das relações que perpassam a sociedade e elevar acesso à cultura, afinal, elevar o nível cultural dos estudantes é condição para compreenderem o real e lutarem pela superação da exploração do trabalho (MST, 2013).

Ou seja, “O trabalho humano em geral, os processos produtivos do campo em particular e a participação dos estudantes no trabalho devem ser objeto de estudo científico na escola por meio das disciplinas de ensino [...]” (MST, 2013, p. 15).

No que tange à matriz pedagógica da luta social, sua contribuição se destaca na possibilidade de desmistificar a ideia da impossibilidade de mudança da atual forma que as circunstâncias se encontram, uma vez que as práticas educativas na escola podem favorecer a projeção de futuro, o projeto e a utopia dos estudantes para que desenvolvam a condição de contestar e de enfrentar as situações desumanas (MST, 2013).

Por isso, necessariamente o estudo sistemático e a historicização das lutas sociais dos trabalhadores do campo e da cidade a nível local e mundial devem ser objetos de estudo por meio dos conteúdos das diferentes disciplinas, de modo que permita analisar e compreender o desenvolvimento da sociedade e a natureza das lutas da humanidade, assim como o seu papel na luta de classes (MST, 2013).

A matriz pedagógica da história direciona a necessidade de tratar a história como uma ciência, o que exige desenvolver o trabalho educativo da escola na perspectiva histórica de forma que os estudantes possam apreender as contradições e o seu papel no movimento da sociedade, vinculando passado, presente e futuro. “O que

move uma realidade são suas contradições; sem contradições não há movimento; não há desenvolvimento; não há transformação, não há história” (MST, 2013, p. 19).

Aqui se aponta para a dimensão educativa da historicidade, para isto, indica que a escola deve intencionalizar pedagogicamente suas atividades a partir das diferentes disciplinas para estabelecer a relação entre memória e história (enraizamento projetivo) (MST, 2013). De modo que os estudantes se apropriem e exercitem, por meio do estudo, a observação e a análise do movimento da realidade com suas transformações e determinações na natureza e na sociedade ao longo da história da humanidade (atualidade). Propiciar, por meio dos estudos, desde situações cotidianas às da prática social mais ampla; trabalhar as contradições como noção prática desenvolvendo-se para a compreensão teórica e o necessário tratamento da história como ciência (MST, 2013).

A partir da relação com a matriz pedagógica da cultura adverte a imprescindibilidade de o trabalho escolar propiciar a apropriação da cultura universal, conhecimentos produzidos pela humanidade (ciência, arte, tecnologias, valores), no movimento de suas contradições ao longo da história, de modo que possibilite aos estudantes desenvolverem a condição de tecer crítica à cultura hegemônica da indústria cultural na sociedade capitalista na relação com os objetivos políticos, sociais e humanos do projeto societário que o MST defende (MST, 2013).

Portanto, cabe à escola organizar ambientes que assegurem, com rigor e métodos específicos, o estudo da cultura historicamente produzida, propiciando recriar o modo de vida camponês de acordo com as exigências de construção da Reforma Agrária Popular e da luta da classe trabalhadora (MST, 2013). Precede conhecimento e enraizamento crítico do modo camponês e tradições culturais, bem como o cultivo da memória do MST e da classe trabalhadora. Ainda, é preciso exercitar trabalhos com místicas, simbologias e o desenvolvimento corporal saudável (MST, 2013).

No âmbito das atividades de estudo, movimentadas pela matriz da organização coletiva, indica a necessidade de constituir ambientes educativos que propiciem tornar as formas de organização coletiva dos estudantes (seja no interior da escola, no desenvolvimento de estudos, de autosserviço, na participação em lutas, na

realização de trabalho social na comunidade). Porém, é preciso tornar as diferentes maneiras de organização coletiva enquanto objeto de análise, estudo e problematização das formas de definição e de realização para extraírem aprendizados que permitam adquirir níveis mais complexos e elevados de auto-organização e de autonomia para estudarem, trabalharem e viverem (MST, 2013).

Esta dimensão do trabalho educativo exige a “construção de uma lógica de estudo que garanta o ensino de conteúdos (apropriação das bases das ciências e das artes) na relação com o estudo da realidade atual (época e entorno/natureza e sociedade) [...]” (MST, 2013, p. 20), propiciar o desenvolvimento de uma visão de mundo materialista histórica-dialética. Sendo as porções da realidade (aspectos da prática social, expressão do trabalho em sociedade e da natureza) o fio da conexão a partir dos objetivos de ensino e formativo que se pretendem alcançar em cada semestre, diz respeito tal como vimos em Gramsci a fornecer as condições para os estudantes se apropriarem “[...] do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 40).

Vimos que, na construção desta lógica de estudo, a pesquisa etnográfica, realizada pelos coletivos escolares, destaca porções da realidade (expressão do trabalho em sociedade e da natureza) para se constituírem como fio de conexão a partir dos objetivos de ensino e formativo que se pretendem alcançar em cada semestre. Essa construção metodológica se concretiza no chamado Planejamento por Complexos de Estudo – PCE, no qual cada coletivo de educadores busca construir coletivamente a recomposição das conexões entre os conhecimentos escolares e porções da realidade mediadas. Igualmente, busca-se articular as relações com as formas de trabalho dos núcleos setoriais, do trabalho socialmente necessário e com outros tempos educativos.

Essa reconstrução, desde o princípio, ocorreu com os anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, devido ao fato de não terem o documento Plano de Estudos com a gradativa distribuição dos conhecimentos já em conexão com as porções da realidade. Portanto, desde 2013, esses níveis constroem seu PCE com base no inventário da realidade e na lista de conteúdo dos respectivos anos e

constituem as relações com as porções da realidade (MST, 2015). Conforme descrição localizada no Relatório da Escola Itinerante Caminhos do Saber, os PCE são elaborados no início de cada semestre e os procedimentos posteriores a terem uma versão do inventário da realidade, se resumem em:

Primeiramente são elencados os conteúdos e objetivos de cada semestre por disciplina, logo buscam a conexão com as porções da realidade. Posteriormente indicam as porções com mais conexões e essa por sua vez torna-se o foco a ser observado, que será operacionalizado pelas metodologias coletivas, tornando-a interdisciplinar, organizando-os por complexos (EICS, 2016, p. 04).

Nesta descrição, apreendemos que são considerados primeiramente os objetivos de ensino (conteúdos escolares) do semestre para, posteriormente, estabelecer a relação com a porção da realidade (prática social), conforme orienta o Plano de Estudos (MST, 2013). Esse procedimento, ao nosso ver, demonstra um avanço em relação ao procedimento que era adotado com o tema gerador em que, primeiramente, atribuía o tema para depois ver os conteúdos que se enquadravam no tema.

Neste quesito de trabalho com o conhecimento sistematizado avaliamos que, de fato, demonstra uma superação na compreensão dos coletivos das escolas. Ficou evidente, ao analisarmos as avaliações dos coletivos escolares por meio da memória dos encontros, as diferentes expressões que constata a rigorosidade existente no trabalho com o conhecimento nos Complexos de Estudo. Essas sinalizam que “ganhou força por assegurar o trabalho com os conteúdos em ligação com a vida”, “retomou o trabalho coletivo”, “provocou novas metodologias e valorização da pesquisa e trabalho de campo”, “planejamento na passagem do tema gerador para os complexos, pois não vai pegar um tema e sim uma porção da realidade das quais pode trabalhar mais que uma ao mesmo tempo e garante os conteúdos” (MST, 2015a).

Uma compreensão que aparece com contundência nas avaliações das escolas sobre o planejamento por Complexos de Estudo é a exigência do planejamento coletivo dos educadores (as), compreendida como uma dimensão fundamental para não perder o sentido do estudo por meio das porções da realidade. Conforme compreendemos no Plano de Estudos, a estratégia

metodológica pelas porções da realidade exige abordagens interdisciplinares e a construção de metodologias integradoras para propiciar a elevação de conhecimento acerca das múltiplas mediações que envolvem aquela porção. Ainda, que somente com a progressiva apropriação dos conteúdos das diferentes disciplinas o estudante vislumbrará a totalidade das relações, além das determinações locais que estão imbuídas naquela porção, para tanto, o trabalho coletivo dos educadores é indispensável para planejar, desenvolver, avaliar e replanejar.

Mesmo que os métodos específicos e as disciplinas sejam preservadas, a interdisciplinaridade é compreendida como condição para se apropriar e compreender o movimento e o devir da realidade. Por isso, destacamos que o planejamento coletivo é necessário mesmo quando se trata de abordagens pelos métodos específicos, por propiciar o educador vislumbrar o nível de estudo em que as outras disciplinas se encontram, possibilitando ampliar os níveis de exigência sobre a compreensão da porção em relação com outras disciplinas, desde a especificidade da disciplina em curso, lembrando que a interdisciplinaridade nos complexos ocorre pela prática social (estudo do trabalho humano expresso por meio da porção da realidade).

Embora existam essas percepções por parte do coletivo de educadores(as), ainda persiste, em algumas práticas nas diferentes escolas, um tratamento superficial com o conhecimento oriundo da formação do educador, assim como há preocupação com a rigorosidade impõem a construção do inventário da realidade para se apropriar do real coerentemente e definir porções da realidade que possibilitem compreender as reais contradições e realizar a apropriação do conhecimento, conforme descrito na avaliação da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, ao expressar que:

Pelo fato do limite em realizar [o planejamento] com a profundidade que necessita, principalmente, pela falta de capacitação dos educadores [...] corre-se o risco de a porção da realidade definida não corresponder às contradições centrais da realidade sócio-econômica e organizativa das famílias acampadas [...] o limite de formação de nossos educadores em fazer o planejamento por ciclo, a partir da porção da realidade; [...] muitas vezes, o processo se inverte, no sentido de que ao invés de a porção da realidade significar os conteúdos, faz-se um esforço em enquadrar os

conteúdos dentro da porção, ou ainda, tentar enquadrar esta dentro dos conteúdos (EIHS, 2016, s/p).

No conjunto das escolas, constatamos registros desta problemática de apropriação da proposta dos complexos e ainda a existência de limitações no domínio do conteúdo de sua própria área do conhecimento. Assim, a avaliação supracitada elucida uma minimização da relação do conhecimento e a porção da realidade com o enquadramento de ambos para forçar relação, o que pode ser resultante da própria ausência de domínio dos conteúdos escolares pelo educador.

Na autocrítica de Pistrak (2009), evidencia-se essa problemática de subordinação/enquadramento aos temas dos complexos, de modo que deteriorou as disciplinas e acarretou a perda do estudo sistemático da complexidade dos fenômenos em sua dinâmica. Embora sejam perceptíveis evidências dessa problemática, a opção pela preservação dos conteúdos das disciplinas no Plano de Estudos foi justamente para não incorrer neste equívoco, opinando-se pela manutenção dos métodos específicos das disciplinas com seus objetivos de ensino definidos.

Neste mesmo sentido, vislumbra-se, nos registros da El Caminhos do Saber, que: “Houve avanços no planejamento, mas ainda esbarram na dificuldade de compreensão da proposta. Muitos professores formados a distância e muitas vezes não conseguem fazer as ligações dos conteúdos, alguns temas são tratados de forma integrada com a realidade, por exemplo a alimentação saudável” (EICS, 2016, p.s/p). Expressa na El Valmir Motta de Oliveira que as principais dificuldades consistem na “[...] ausência de maiores fundamentos teóricos e falta de domínio dos conteúdos tendo em vista que nossa formação docente não abrange todas as áreas” (EIVMO, 2016, s/p).

A problemática no âmbito da formação dos educadores se coloca acentuada nas críticas realizadas pelas escolas, na El Carlos Marighella registra a existência de educadores que realizem o planejamento conforme exigido pelo projeto político pedagógico da escola, meramente como uma exigência documental da escola expressando a incompreensão dos objetivos dessa, conforme descreve-se na avaliação:

[...] realizam o planejamento, mas em sala de aula os mesmos não o desenvolvem deixam de lado. E acabam dando aula sem vincular ou

vinculando muito superficialmente o conhecimento com a porção da realidade, muitas vezes isso acaba acontecendo por comodismo ou falta de maior compreensão da realidade dos educandos e da escola. Sendo mais fácil recorrer ao livro didático (informação verbal)¹²⁹.

Corroborando, ainda nesta dimensão, os registros da EI Herdeiros da Luta de Porecatu ao anunciar que supõe que “[...] dificuldades apresentadas no desenvolvimento da relação do conhecimento escolar com as porções da realidade é o não amadurecimento e estudo profundo da proposta pelos educadores [...]”. Assim como, “[...] pela grande rotatividade de educadores que não possibilita um contínuo na proposta [...]” (EIHLP, 2016, s/p).

Ainda, na EI Caminhos do Saber, existem educadores que, pela natureza de sua disciplina, têm maior dificuldade de identificar a conexão dos conteúdos com as porções da realidade, já os educadores das disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhola e Sociologia encontram maior facilidade. As duas primeiras, por meio dos diferentes gêneros textuais, abordam questões que permitem ampliar a visão de mundo, tendo a porção como elo e a sociologia pressupõe que seja pela natureza do objeto da disciplina que está diretamente vinculada à análise da sociedade (EICS, 2016).

Vejamos que a limitação do trabalho com o conhecimento na relação com a porção da realidade deriva da ausência de condições de trabalho para os educadores, o que implica na apropriação dos fundamentos que alicerçam a proposta da escola. Esta preocupação é relevante de ser debatida na medida em que o esvaziamento de conteúdo (MORAES, 2011) do educador e dos estudantes corresponde a uma lógica de manutenção da subordinação aos interesses da burguesia. A ausência de formação sólida dos educadores propicia um espaço suscetível para adesão às concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Desse modo, compreendemos que, está lógica funcional ao capital não se resolve com mais formação, mas necessariamente pela complexidade desta propositura, seja indispensável a apropriação do método e da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético que embasa o Plano de Estudos para

¹²⁹ Registrado em diário de campo durante reunião pedagógica na Escola Itinerante Carlos Marighella, no dia 30 de maio de 2016.

qualificar as condições de imprimir na ação docente uma prática contra hegemônica. Em outras situações, constatamos que a falta de domínio do conteúdo da área de formação do educador implica abordagens estáticas e descritivas da atualidade (sociedade e natureza) com suas contradições, sem o devido aprofundamento dos conhecimentos das disciplinas.

Portanto, ao tratar do trabalho com o conhecimento na escola é indispensável discutir a questão das condições de trabalho docente, continuar insistindo em iniciativas para superar tal problemática, o que se faz necessário constituir novas táticas em cada escola e em nível de sociedade para combater as concepções que supervalorizam a imediatividade e o utilitarismo. Outras pesquisas evidenciaram esta problemática nas Escolas Itinerantes, as quais corroboram para compreendermos a origem deste problema nas escolas.

De acordo Bahniuk (2015), a desintelectualização do professor, a proletarização e a desqualificação desses são reveladas pelas condições de trabalho, “[...] tais como baixo salário, quantidade elevada de educandos por turma, tempo restrito dentro de seu contrato de trabalho para estudo, pesquisa e planejamento [...]” (BAHNIUK, 2015, p. 315-316). Ainda, segundo a autora, no marco da estratégia educativa capitalista implica um processo ordenado de expropriação do conhecimento da escola, “[...] ocasionando uma desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003) imprimindo a este a restrita função de repassar conteúdos, via livro didático e/ou apostilas, apartando-o de sua capacidade crítica e criativa” (BAHNIUK, 2015, p. 315).

Este processo é evidenciado nas Escolas Itinerantes, ao verificarmos que o contrato dos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio, contratados pela rede estadual de ensino, é em regime de contrato temporário do Processo Seletivo Simplificado ou Quadro Próprio do Magistério¹³⁰, ou seja, são contratados por hora aula¹³¹. Esta fragmentação do tempo do educador o obriga a ter suas aulas distribuídas em até 4 escolas (ACAP, 2015). Conforme podemos constatar:

¹³⁰ Concursados.

¹³¹ A hora aula no Estado do Paraná é de 45 minutos.

As condições de trabalho dos educadores revelam as condições precárias do trabalho no capitalismo contemporâneo. As escolas pesquisadas não estão alheias a esse fato. A sobrecarga e a instabilidade no trabalho dos educadores são evidentes. Em grande medida, os educadores, no caso das Itinerantes dos anos finais e do Ensino Médio, trabalham em mais de uma escola, chegando por vezes a trabalharem nos três turnos diários. A sobrecarga de exigências feitas às escolas tanto pelo Estado como pelo MST ampliam a necessidade da escola responder questões imediatas, ocasionando a diminuição do tempo de estudo e reflexão sobre os rumos da formação pretendida, as quais demandam análises mais profundas. *“A rotina nos consome, precisamos estudar mais e juntos avaliar nosso processo, refletir sobre o que está sendo feito”* (C5, entrevista) (BAHNIUK, 2015, p. 316. Grifos da autora).

Essa fragmentação do educador pelo contrato cria obstáculos estruturantes para eles tornarem-se um corpo docente presente na escola. Compreendemos que, independente da proposta pedagógica, isso inviabiliza a consolidação de aspectos centrais do trabalho escolar, e quando se trata de uma propositura pedagógica mais exigente em termos de dedicação do tempo para compreensão dos fundamentos, de sua lógica, de participação em reuniões pedagógicas, para pesquisa, realização do planejamento coletivo e individual por complexos, integração com outros tempos educativos e a operacionalização dos instrumentos de avaliação, o problema se torna ainda mais agravante.

Deriva também do problema do contrato, a rotatividade dos educadores, uma vez que, anualmente, troca-se quando não se prorroga o contrato. Assim, isso imprime danos no trabalho educativo, na medida em que, a cada ano, a escola troca o corpo docente, o que exige reiniciar todo processo de formação dos educadores para se familiarizarem e se apropriarem da lógica do trabalho da escola (ACAP, 2015).

Também, integra essas dificuldades a questão da formação inicial dos educadores que, na “[...] grande maioria deles, realizaram sua formação em instituições privadas, por vezes na modalidade à distância apresentando limites de apropriação do conteúdo a ser ensinado” (BAHNIUK, 2015, p. 316). Consideramos que esse conjunto de problemas acerca das condições de trabalho dos educadores restringe a possibilidade de compreensão da complexidade da lógica do trabalho educativo nos Complexos de Estudo e pode contribuir para deslocar o trabalho educativo de suas determinações ontológicas. Colabora Sapelli (2013):

O que chama a atenção é que muitos estão em início de carreira e acabam indo para as escolas itinerantes porque estavam no final da lista de classificação, feita pela SEED, a partir do Processo Seletivo Simplificado e não tinham outra opção. Alguns atuam fora da área de formação. Há uma rotatividade muito grande, pois, assim que abre vaga em escolas da cidade ou mais próximo de suas casas, muitos acabam pedindo transferência. Como grande parte [...] tem contrato temporário, mesmo querendo permanecer na escola itinerante, quando começam novo contrato, acabam indo para outras escolas. Poucos são os que permanecem de um ano para outro nas escolas itinerantes (SAPELLI, 2013, p. 169).

Há situações em que educadores assumem o contrato e, juntamente, uma postura reacionária em relação à luta do MST “[...] o que o impede de ‘adotar’ a proposta pedagógica em seus fundamentos, principalmente, no que diz respeito à formação política. Houve casos em que o educador, quando chamado para assumir aulas, sabendo que se tratava de escola [...] do MST, não assumia a vaga” (SAPELLI, 2013, p.169). Nesses casos, o mais agravante ainda são aqueles que persistem em ficar na escola e desarticulam o trabalho coletivo silenciosamente. Segundo avaliação dos coordenadores das escolas, esses optam por realizar as reuniões pedagógicas do calendário da rede estadual em outras escolas que são contratados, mas, posteriormente, descumprem os combinados coletivos (MST, 2015a).

Além das condições que implicam a precarização do trabalho dos educadores, há, ainda, a ausência de uma política de difícil provimento para motivar o deslocamento desses educadores de suas residências até os acampamentos, o que desmotiva a sua permanência na escola, mesmo quando há identificação com a proposta pedagógica (ACAP, 2015; SAPELLI, 2013).

No que diz respeito aos educadores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a rotatividade é reduzida, uma vez que são do MST, residem no próprio acampamento e trabalham apenas em uma escola, o que favorece para se reunirem, além do horário do seu contrato, porém o contrato também é temporário e precário, conforme vimos no primeiro capítulo (MST, 2015).

Segundo Sapelli (2013), apesar de todos os esforços consolidados no âmbito da formação dos educadores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, existem empecilhos que limitam o avanço do trabalho com o

conhecimento na “[...] formação inicial de muitos educadores, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que impede o aprofundamento teórico-metodológico limitado pela falta de domínio de conteúdos [...]” (SAPELLI, 2013, p. 166).

Contudo, no balanço avaliativo realizado pelas escolas sobre a atuação dos anos iniciais, apreendemos certas fragilidades no âmbito do trabalho coletivo. Por ser um trabalho unidocente, favorece o trabalho pedagógico com a turma específica, mas do ponto de vista dos outros ambientes educativos, isso tem gerado limitações organizativas do coletivo em algumas escolas, citam exemplos de limites no trabalho com os núcleos setoriais, planejamento de trabalhos socialmente necessários e planejamento por ciclo etário. De acordo com Bahniuk (2015, p. 316. Grifos do original),

[...] há “(...) um grupo mais permanente e com mais formação nos anos iniciais, porém com o passar dos anos vem diminuindo o envolvimento com a militância” (C9, entrevista). Diferente do início das mesmas, em que muitos educadores eram leigos e envolviam-se nos processos de organização e luta de acampamentos as quais também eram mais constantes. Para muitos, a militância restringe-se ao trabalho na escola, o que tem ocasionado um certo afastamento da escola em relação ao acampamento, mesmo em relação aos educadores dos anos iniciais.

Ao examinarmos o manifesto¹³² dos educadores das Escolas Itinerantes de 2008, identificamos que as implicações com relação a não identificação com o MST ou a não trabalhar em prol dos objetivos formativos pretendidos com a escola, sempre existiu na Escola Itinerante no Paraná. O manifesto observa que a formação política dos educadores não soma ao projeto educativo do MST quando esses minimizam o trabalho com o conhecimento, o que facilita que trabalhem em favor da conservação do capitalismo por perder sua capacidade de fornecer aos estudantes e elevação do conteúdo crítico, e alerta que esta “tendência de institucionalização das práticas pedagógicas [...] ocorre no momento em que a escola deixa de atuar para emancipação da classe trabalhadora, assumindo a lógica do Estado. É necessária, porém, muita atenção para evitarmos cair nesta armadilha” (MST, 2008c).

¹³² Manifesto construído no III Seminário Nacional das Escola Itinerantes anexo VII

Contraditoriamente, há escolas que expressam uma retomada e afirmação do trabalho e planejamento coletivo potencializado nos diferentes tempos educativos da escola (MST, 2015a). É essencial destacarmos que existe um reconhecimento pelos coletivos escolares dos reais fatores que restringem a realização do trabalho educativo em decorrência das precárias condições fornecidas pelo Estado para viabilizar a educação nos acampamentos da Reforma Agrária do Paraná.

No entanto, os coletivos escolares têm nadado contra a maré, buscando alternativas para superar o engessamento sofrido pelos condicionantes impostos. E a principal alternativa é a persistência de investir em processos de formação combinado a luta por políticas educacionais voltadas para as escolas de acampamento e a educação em geral. Mesmo sem contar com investimentos da Secretaria de Estado da Educação - SEED e com a dificuldade de reunir todo coletivo de educadores, o Setor de Educação do MST tem investido em processos de formação juntamente com amigos do MST e junto às universidades. Combinando formações continuadas que ocorrem nas escolas (reúnem-se em sábados, feriados ou destacam e reorganizam outros dias para planejamento, avaliação e formações) e em encontros a nível estadual.

Nesses ambientes de formação, são retomadas e reafirmadas as definições coletivas para reorientar o trabalho educativo ampliando a unidade na forma de conceber a escola. Nas deliberações formuladas em junho de 2016, em reconhecimento às dificuldades apresentadas anteriormente, há problematização da necessidade de:

Criar estratégias metodológicas para superação das necessidades de aprendizagem, ou seja, com reagrupamentos no Ciclo, entre Ciclos ou no agrupamento. É necessário ampliar os espaços de avaliação coletiva das educadoras e educadores do Ciclo e entre os Ciclos para aprimorar formas e meios de tratamento das necessidades de aprendizagem. Realizar momentos de estudo entre as educadoras e educadores sobre os conteúdos das disciplinas que não dominam, tomar como referência a lista de conteúdo (MST, 2016, s/p).

Mesmo diante deste cenário de contradições, no processo de avaliação, durante a Reunião Pedagógica, em dezembro de 2016, embora sinalizem os coletivos escolares que persistem casos de defasagem de aprendizado dos

estudantes, em diferentes graus de uma escola para outra, não há, de modo geral, retrocessos no ensino, mesmo com os casos de necessidades de aprendizagem que permanecem desafiando a escola, apontam para obter mais sentido no trabalho com o conhecimento na propositura dos complexos¹³³.

Na constante busca por melhorar a condição das escolas, a forma de contrato dos educadores tem sido uma das principais pautas de reivindicação do Setor de Educação do MST e dos acampamentos com a SEED. Entre as tentativas de remediar a situação, desde 2010, conseguiu-se introduzir, no edital de distribuição de aulas, critérios que buscassem assegurar a lotação dos educadores com maior número de aula, e que tivesse identificação com a proposta pedagógica. Entre os critérios iniciais utilizados nas seleções estão: a possibilidade de atuar por área de conhecimento; ter formação em educação do campo; priorizar quem atuou nos últimos anos nas Escolas Itinerantes; residir em áreas da reforma agrária, mas pouco solucionou.

Em 2014, com as pressões realizadas, a SEED constituiu a Instrução nº 04/2014 que reforça a tese de atuação por área do conhecimento, a qual ajudou paliativamente em algumas escolas naquele ano, que os educadores concentrassem maior número de horas aulas, logo diminuíssem a quantidade de educadores com menos tempo na escola. Entretanto, a essência do problema persistiu nos anos seguintes, devido à instrução ter ficado secundarizada nas interpretações dos Núcleos regionais de Educação, inclusive, em 2016, alguns critérios específicos foram excluídos do edital.

Ao examinar esta problemática do regime de contrato dos educadores da EI, Bahniuk (2015) menciona que essa tentativa de manutenção do educador com mais tempo na escola, a partir de contratos por área do conhecimento, pode ocasionar outros problemas em relação à transmissão de conhecimento, advertindo que:

Convém registrar os limites existentes nessa propositura, pois apesar de diminuir o número de educadores da escola, possibilitando-os permanecerem mais tempo nas escolas, leva os educadores a ministrarem disciplinas para as quais não tem formação específica, o que pode vir a ocasionar uma fragilidade no ensino de alguns conteúdos (BAHNIUK, 2015, p. 213).

¹³³ Formulação a partir de registros no diário de campo durante Reunião Técnica no dia 12 de dezembro de 2016.

Essa circunstância, de fato, expressa uma preocupação com a possibilidade de sucatear o tratamento e o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas quando o educador não tem formação naquela determinada área. Ainda, pode ajudar a naturalizar um problema existente em escolas do campo do Paraná, em que educadores atuam fora da área de formação, conforme constatado em outros momentos na Escola Itinerante (SAPELLI, 2013).

É válido integrar nossa análise ao esforço da luta dos próprios Sem Terrinha que frequentam as escolas no intuito de buscarem melhorias estruturais para elas.

Necessitamos da construção de muitas escolas no campo com as condições necessárias: com internet, laboratórios de informática, de ciências, de solos, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, espaço de produção agrícola, ateliê de arte... Também sabemos que é necessário professores em condições para assumir as aulas, com maior tempo na escola e que se identifique com educação do campo.[...] É preciso que o Estado garanta a continuidade das escolas nos acampamentos com a renovação do convênio dê conta da nossa realidade no acampamento e a construção de mais escolas Itinerantes e as condições necessárias para sua qualidade e manutenção como a contratação de professores e funcionários (MST, 2016b, s/p).

No interior das limitações abordadas contêm, contraditoriamente, avanços, mesmo que pontuais, na forma de concretizar a lógica do vínculo entre o conhecimento e a porção da realidade. Destacamos, abaixo, algumas atividades de estudo que foram socializadas pelas escolas dentro do marco da “Jornada Nacional Cultural: Alimentação Saudável um direito de todos”, por meio das porções da realidade que se tornaram objeto de estudo no primeiro semestre de 2016, sendo elas: produção de alimentos; agroindústria; agronegócio; luta pela reforma agrária.

- levantamento de matérias de estudos (textos, artigos, livros, filmes, vídeos, documentários entre outros); - levantamento sobre os diferentes temas que podem ser abordados tendo por referência os hábitos alimentares das famílias a qual a escola abrange por meio de questionário e pesquisas com as mesmas e pesquisa sobre a alimentação escolar; - direcionamento de cartas às Secretaria de Educação e às Secretarias de Agricultura dos municípios reivindicando o recebimento dos alimentos via o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; - realização de pesquisa sobre a

produção realizada pelas famílias assentadas e acampadas para realização de feiras e trocas na escola; - diálogo e estudos sobre a Pirâmide Alimentar; - elaboração de painel sobre a quantidade de açúcar, óleo e sal em alguns produtos mais consumidos pelos educandos; - elaboração de gráficos sobre a produção no Acampamento/Assentamento; - resgate de receitas saudáveis com as famílias; - realização de palestras junto aos educandos e a comunidade com o auxílio de nutricionistas; - construção de livros sobre a História da Agricultura; - experiências de química observando a reação de um determinado produto em contato com outro; - preparo de sanduíches naturais e salada de frutas; - formação com as cozinheiras das escolas; - constituição de banco e feiras de sementes; - realização de semanas com o tema alimentação saudável¹³⁴;

Entre outras, essas são algumas atividades de estudo apresentadas pelas escolas que obtiveram, naquele semestre, uma articulação profícua entre o conhecimento e as porções da realidade, estudos que também possibilitaram a realização de trabalhos sociais, conforme verificaremos no item sobre o trabalho.

Embora expresse esse conjunto de dificuldades, compartilhamos de Bahniuk (2015) que o experimento dos Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná incorpora e recoloca, na centralidade do trabalho educativo, a imprescindibilidade do saber sistematizado em articulação com as categorias que alicerçam essa concepção de escola: trabalho, conhecimento, atualidade e auto-organização.

Notamos que esta dimensão de desenvolvimento do trabalho enquanto princípio educativo na organização curricular por Complexos de Estudo, a partir da relação com as diferentes matrizes pedagógicas, corresponde e converge com a proposição gramsciana que trata o trabalho (da atividade teórico-prática) como princípio educativo imanente à escola elementar, inserindo-se no processo de ensino aprendizagem de diferentes maneiras tanto pelo conteúdo quanto pelo método (GRAMSCI, 2006).

Logo, essa dimensão do trabalho educativo “[...] incorpora a visão da Pedagogia Histórico-Crítica, ao enfatizar a importância do acesso ao conhecimento sistematizado” (FREITAS, 2015, p. 235). Ou seja, compreendemos a aproximação nesta organização curricular da noção de clássico como conhecimentos universais

¹³⁴ Registros do diário de campo no dia 31 de maio de 2016 durante Formação de Educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes do MST-PR, Quedas do Iguaçu.

que permanecem como referência de gerações em gerações enquanto riqueza humana objetivada (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Por essa dimensão do trabalho com o conhecimento, vislumbramos a existência de obstáculos oriundos das condições estruturais e do trabalho docente indisponível para o efetivo trabalho educativo, conforme direciona a proposta dos Complexos de Estudo. Fatores que reafirmam nossa compreensão que, arquitetar uma forma escolar que objetiva o desenvolvimento humano dos trabalhadores, exige transformações estruturais no modo de produção, mas este entendimento não descarta a possibilidade e a inadiável atividade de construir tensionamentos e caminhos a partir da situação atual para inovar no âmbito educativo com princípios e aspirações emancipatórias de forma que fortaleça as lutas dos trabalhadores pela universalização da cultura humana. Reafirmar esta tese também tem sido um papel fundamental desde o experimento em curso ao se somar a outros esforços da classe trabalhadora nesta direção.

Compreendemos que a propositura do trabalho educativo dos Complexos de Estudo articula a apropriação das bases das ciências, da arte, da atualidade (contradições sociais), articulados pela auto-organização com a efetivação do trabalho socialmente necessário, do autosserviço e das lutas que são dispositivos transformadores na vida do acampamento e do assentamento, conforme vislumbraremos a seguir.

4.3.2. A Auto-organização dos estudantes pelo trabalho e a luta social

Conforme explanamos, ao tratar do Plano de Estudos, o espaço privilegiado da auto-organização dos estudantes na Escola Itinerante é por meio dos núcleos setoriais, compreendidas como células organizativas que integram a gestão para ajudar a pensar e a conduzir a integralidade da escola, mas cada núcleo com uma responsabilidade real a partir do objeto específico de trabalho. O trabalho como elemento pedagógico estabelece sua relação direta com o processo de auto-organização dos estudantes em que as matrizes pedagógicas direcionam um conjunto de possibilidades formativas. Desse modo, o núcleo congrega três dimensões articuladas de atividades a partir da escola: o estudo, o trabalho e a

gestão da escola. No âmbito do trabalho, as atividades do núcleo setorial ocorrem tanto no nível de autosserviço quanto em trabalhos sociais que se aproximam do trabalho socialmente necessário.

A participação na gestão da escola por meio dos núcleos setoriais difere-se as formas de participação dos estudantes via grêmios estudantis, não desvalorizando o papel fundamental que cumpriram os grêmios estudantis na organização da juventude com a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, exerceram (exerce) papel fundamental em determinadas lutas decisivas na história do Brasil, como nas “diretas já”, em 1984, o “movimento caro pintadas”, em 1992, e, mais recentemente, em 2016, as milhares de escolas ocupadas contra as medidas antipopulares do governo ilegítimo de Michel Temer. Mas a lógica de participação do grêmios preserva a ênfase na representação, na lógica de poder centralizado e não tenciona a alteração da forma escolar.

Realizando analogia à ocupação das escolas de 2016, em nossa compreensão, a propositura dos núcleos setoriais objetiva constituir processos de *ocupação permanente* da escola pelos estudantes por meio da auto-organização pelo trabalho, pelo estudo e pela gestão da escola. Com o intuito de superar a lógica de poder da forma escolar hegemônica, que tem as tomadas de decisões centralizadas, trata-se de subverter esta lógica descentralizando o poder, ter a escolas também nas mãos dos principais sujeitos dela, os estudantes. Com isso, é necessário horizontalizar as relações entre os diferentes sujeitos que integram a escola, sendo o núcleo setorial o mecanismo de construir a participação ativa dos estudantes na gestão escolar.

Embora o núcleo setorial seja o espaço privilegiado da auto-organização na escola, ela também ocorre por meio de outros ambientes educativos e de outras formas, a depender do tipo de trabalho que for desenvolvido como estudo em sala de aula, participação nas lutas, mobilizações e mutirões que, geralmente, envolvem um conjunto de turmas e até o todo da escola.

Entre os tempos educativos que favorecem e exigem dos estudantes se auto-organizarem é o tempo formatura, que, em algumas escolas, são coordenados por meio dos núcleos setoriais, em outras, por meio das turmas ou até mesmo por meio das turmas que integram determinado ciclo de formação, como é o caso da Escola

Itinerante Carlos Marighela. De modo geral, no tempo formatura apresentam místicas, socializam informes que sejam relevantes na ordem do dia, cultuam a memória de lutadores, se constituindo em espaço de exercitar o comando na escola. Não iremos nos dedicar a extrair elementos do exercício do tempo formatura em cada escola, mesmo que compreendamos ser um espaço importante de exercício da auto-organização.

Primeiramente, buscaremos nos aproximar de como são introduzidos no tempo escolar os núcleos setoriais enquanto célula organizativa dos estudantes, apresentaremos algumas formas de concretização dos núcleos setoriais nas escolas e, posteriormente, abordaremos outras formas de auto-organização intencionalizadas desde a escola.

Das indicações dos núcleos setoriais no Plano de Estudos e no documento de implementação desses, cada coletivo escolar, a partir da sua materialidade e meio social, definiu os núcleos setoriais que se consolidariam na escola ou a constituição de novos núcleos que não estão pré-definidos nas orientações gerais. Desta forma, apresentamos abaixo alguns dados concernentes aos núcleos setoriais existentes em cada escola, seu horário de funcionamento e os trabalhos destacados que ocorreram no segundo semestre de 2016. Mesmo que nem todos os trabalhos indicados na tabela ocorram puramente neste nível que trataremos aqui, é importante fazer esse levantamento tendo em vista que o ambiente do núcleo é a principal célula da auto-organização, e, ainda, o trabalho é a materialidade que propicia aos estudantes se auto-organização na relação com a atualidade e o conhecimento.

Quadro 7 - Núcleos setoriais por Escola Itinerante em 2016 - Horário de funcionamento e trabalhos desenvolvidos no 2º semestre 2016

Escola Itinerante	Núcleos Setoriais e horário de funcionamento	Trabalhos desenvolvidas - 2º semestre 2016
Herdeiros do Saber	- Produção; Apoio ao Ensino; Higiene e Saúde; Embelezamento; Comunicação, Cultura e Memória; - ocorrem em 2 horas aulas por semana alternando o dia e momentos pontuais no turno inverso.	Trabalho na horta, preparo de solo e plantio de hortaliças; Campanha de conscientização, via cartazes, sobre o cuidado com o patrimônio e com a destinação do lixo; resgate da memória escrita e fotográfica da escola; limpeza da escola.

Carlos Marighella	<ul style="list-style-type: none"> - Agrícola ocorre nas quartas-feiras de manhã, na sexta aula, com período de 45 minutos; - Embelezamento e saúde e bem estar ocorre na quintas-feiras das 16:30 as 17:30; - Finança e memória ocorrem nas quartas-feiras à noite na sexta aula, com período de 45 minutos. 	Continuidade na organização Agroflorestal, Placa de sinalização e localização, plantio de árvores e construção de jardins na escola e no acampamento, planejamento e reconstrução do parquinho, Mapeamento e sistematização das lavouras junto com setor de produção do acampamento.
Herdeiros da Luta de Porecatu	<p>Anos Finais e Anos Iniciais: Embelezamento, Agrícola, Apoio ao Ensino, Comunicação e Finança;</p> <p>Ensino Médio: Comunicação, Apoio ao Ensino, Saúde e Bem Estar e Memória;</p> <p>Manhã – 30 minutos nas quartas-feiras;</p> <p>Noite - 30 minutos nas quartas-feiras.</p>	Revitalização da fachada da escola, com plantas de flores e plantas ornamentais; construção do mural da escola; Edição do Jornal da Escola; promoções e bingos para compra de materiais necessários à escola, como tonner, lâmpadas e materiais de papelaria; organização e catalogação dos livros e materiais da biblioteca; servir a alimentação e controle de estoque; registro das atividades da escola, construção álbum de atividades; Manejo da horta mandala.
Caminhos do Saber	<p>Manhã: Bem estar e Saúde, Agropecuária, Finança;</p> <p>Tarde: Embelezamento, Bem Estar e Saúde e Apoio ao Ensino;</p> <p>Noite: Comunicação e Memória;</p> <p>- Ambos ocorrem às terças-feiras durante 2 horas aula e nas quintas-feiras durante 45 minutos.</p>	Registro fotográfico, diário da escola, exposição da memória, arrecadação de recursos por rifas e outras promoções para melhoramento da estrutura da escola, conscientização com produção de cartazes, murais, coleta e transporte de alimentos para cozinha, auxilia na preparação de alimentos, Recuperação do solo no entorno da escola, dos canteiros de flores e temperos, trabalho horta mandala e na agrofloresta, identificação dos espaços, simbologias, criação de canteiros de flores, construção do Jornal escolar “informativo Maila Sabrina, exibição do cinema da terra, classificação dos livros da biblioteca
Vagner Lopes	<p>Saúde bem estar, apoio ao ensino. Embelezamento, agrícola, registro e memória, cultura e comunicação e infraestrutura e finança</p> <p>Todas terças-feiras na última aula.</p>	Ornamentação do espaço e limpeza; produção de alimentos na horta; Plantio e colheita dos lotinhos; Acompanhamento das contas financeiras; Mural; Biblioteca;
Paulo Freire	<p>Finança, embelezamento e agrícola.</p> <p>Duas vezes na semana pós-intervalo (dias incerto)</p>	Prestação de contas, limpeza da escola, jardim na escola, horta escolar.
Valmir Motta	<p>- Memória: “manhã/tarde/noite”;</p> <p>-Comunicação e apoio ao ensino: “manhã”;</p> <p>- Finança/estrutura: “noite”;</p> <p>- Embelezamento “manhã”;</p> <p>- Saúde e bem estar: “tarde/noite”.</p> <p>-Ocorrem quinzenalmente no turno inverso da aula;</p>	Ajardinamento dos espaços da escola, trabalhos diversos conforme as demandas da horta, organização e manutenção do espaço e acervo da biblioteca, limpeza da escola; produção de mudas de mamão; produção de temperos; plantação de hortaliças;
Semeando Saber	<p>- Apoio ao ensino; Memória e agrícola;</p>	Produção de legumes e verduras na horta; pomar de frutas, confecção de jogos educativos, auxiliando

	- Ambos ocorrem no turno inverso da aula nas terças e quintas-feiras.	e participando com educadores nas turmas, jogos de xadrez, tirar tabuada, tomar leitura; organização e controle na biblioteca na organização da escola; o registro dos acontecimentos dentro da escola e da comunidade; conscientização das famílias acampadas.
--	---	---

Fonte: Relatório Anual Escola Itinerante, 2016. Registros do diário de campo no dia 31 de maio de 2016 durante Formação de Educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes do MST-PR, Quedas do Iguaçu. Quadro organizado pelo autor.

Entre as questões a serem analisadas no quadro, destacamos o horário de funcionamento dos núcleos setoriais. O documento de implementação dos núcleos setoriais de janeiro de 2013, indica a necessidade de ampliação do tempo escolar¹³⁵ para favorecer e viabilizar os trabalhos do núcleo. Desse modo, orienta minimamente três horas e vinte minutos semanais, as quais devem ocorrer além das quatro horas aulas já definidas para o trabalho educativo. Como não contém amparo legal¹³⁶ para viabilizar este tempo educativo, esse ocorre independente do aval da SEED. Com isso, coube às escolas criarem coletivamente táticas para ensaiar a realização dos núcleos setoriais sem comprometer o tempo específico para as atividades de estudo.

Nos primeiros anos, poucas escolas conseguiram realizar, de forma contínua, o núcleo setorial, justamente pela limitação de introduzirem no cronograma das atividades escolares um tempo adequado para a sua realização, bem como limitações derivadas pela dependência do transporte escolar devido ao público alvo da escola não estar concentrado em único acampamento¹³⁷.

Entre as escolas que conseguiram avançar nesta tática de implementação, desde 2013 está a Escola Itinerante Caminhos do Saber, conforme expressa:

¹³⁵ Ressaltamos que a ampliação do tempo aqui tratada não diz respeito à adesão a escola em tempo integral, nos moldes do 'Mais Educação' que exige dos educandos frequentarem 7 horas diárias da escola, retirando da vivência familiar para participar de atividades e projetos desconexos do currículo da escola, em nossa avaliação, este formato não serve para vida no campo. Inclusive em 2012, na tentativa de constituir uma alternativa de ampliação do tempo escolar, iniciou-se um processo de discussão com Departamento de Educação Básica da SEED com uma propositura preliminar de organizar uma lógica de estudo e trabalho que o estudante desenvolveria trabalhos agropecuários na sua unidade familiar de produção a partir de estudos e acompanhamento de um educador especializado, como se fosse um regime de alternância (diário da reunião do autor).

¹³⁶ O PPP foi aprovado pelo NRE de Laranjeiras do Sul conforme Parecer nº 11/2014, de 21 de outubro de 2014. E sua aprovação está condicionada pela avaliação do CFH em andamento pelo CEE, em dezembro de 2016, o CEE expediu um parecer favorável à continuidade do projeto político-pedagógico, mas sem nenhuma deliberação voltada à ampliação de tempo escolar.

¹³⁷ Em algumas escolas mesmo sendo acampamento precisam de transporte devido o público da escola residir em duas ou mais ocupações de terra, como é o caso da EI Herdeiros do Saber e Valmir Motta de Oliveira.

[...] desde o ano de 2013, o horário foi reestruturado de forma que tempos distintos pudessem ser inseridos. Passamos, então, a ter 6 aulas em cada período, iniciando pela manhã às 7:15 horas e encerrando às 12:00 horas; à tarde, com início às 13:00 horas e término às 17:45 horas e à noite se inicia às 18:30 horas e encerra às 10:45 horas devido aos tempos dedicados aos Núcleos Setoriais e o Tempo Leitura (MST, 2015b, s/p).

Conforme ilustramos no quadro acima, esta escola mantém, de forma semelhante, o cronograma do núcleo setorial, ampliando de cinco aulas para seis aulas diariamente, o que propiciou os núcleos ocorrerem às terças-feiras durante um período de duas aulas (uma hora e trinta e cinco minutos) e nas quintas em uma aula (quarenta e cinco minutos).

Tendo como referência a tática utilizada pela El Caminhos do Saber, as Escolas Itinerantes Herdeiros da Luta de Porecatu e Carlos Marighella buscaram consolidar a ampliação do tempo escolar incluindo uma sexta aula para viabilizar os núcleos setoriais, mas a ampliação ocorre apenas no dia em que se encontram os núcleos setoriais. Diferentemente da El Caminhos do Saber que ampliou para todos os dias, fator que não permitiu que alargassem, além de quarenta e cinco minutos semanais no caso da Herdeiros de Porecatu, e uma hora semanal na Carlos Marighella. Porém, como podemos notar no quadro, o tempo dedicado ao núcleo setorial é reduzido em relação à El Caminhos do Saber.

Uma segunda tática utilizada pelas Escolas Itinerantes Herdeiros do Saber, Vagner Lopes e Paulo Freire, para desenvolverem os núcleos setoriais, foi ocupando uma parcela de tempo das cinco aulas (quatro horas e quarenta e cinco minutos), fator que não permite uma dedicação de tempo alargado para as finalidades formativas dos núcleos setoriais. Diferencia-se a Herdeiros do Saber que, esporadicamente, e de acordo as necessidades dos núcleos setoriais, os estudantes se reúnem espontaneamente no turno inverso da aula para a realização de trabalhos.

Uma terceira alternativa utilizada pelas El Semeando Saber e Valmir Motta de Oliveira é a realização dos núcleos no turno inverso, sendo na Valmir Motta quinzenalmente e na Semeando Saber todas as terças e quintas-feiras durante uma hora. Ainda, nos outros dias da semana, por meio de um cronograma realizado pelos estudantes, esses se organizavam para regar as produções na horta no turno

inverso da aula e quinzenalmente ocorria a reunião dos núcleos para discutir questões relacionadas ao conjunto da escola e sobre o desenvolvimento dos trabalhos.

Como podemos constatar, na Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira houve um esforço em estabelecer um cronograma quinzenal para efetivar os trabalhos dos núcleos, conseguiram realizar atividades principalmente voltadas ao cultivo da horta escolar, ao tempo formatura e à limpeza da escola, mas logo foram sufocados pela necessidade de uso do transporte escolar, tendo em vista que esse circula em horários definidos ao início e ao término do expediente da escola. E, como os núcleos ocorriam no turno inverso, por um período relativamente curto exigia que os estudantes permanecessem na escola até o horário do ônibus, resultando na pulverização dos núcleos. Com isso, recorreram à alternativa de realizar, com a mesma temporalidade, ao final da última aula, mas também não avançou devido à indisponibilidade de educadores para acompanhar e auxiliar, devido ao fato de terem aula em outras escolas.

Dessa forma, a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, diante dos empecilhos que limitam canalizar um tempo apropriado para realização das reuniões dos núcleos setoriais e da comissão executiva da assembleia, figurou, nos conselhos de classe participativos, que ocorrem trimestralmente o ambiente de participação dos estudantes nas tomadas de decisões da escola para avaliarem e apresentarem suas propostas (EIVMO, 2016).

Semelhante à escola citada acima, constatamos, na Escola Itinerante Paulo Freire, Herdeiros do Saber, Semeando Saber e na Vagner Lopes, uma dificuldade em relação ao trabalho processual com os núcleos setoriais com diferentes nuances de uma realidade para outra. Entretanto, perpassa esta implicação, segundo os registros das escolas, por desmotivação de alguns estudantes que ainda não compreenderam o sentido da auto-organização, a dificuldade de os educadores compreenderem o seu papel no núcleo setorial, a ausência de tempo adequado para sua realização com o devido acompanhamento dos educadores ou da equipe pedagógica.

Diante das limitações de tempo e condições, as iniciativas de promover a participação dos estudantes nas tomadas de decisão da escola têm ficado

inferiorizadas, na medida em que inexistente o tempo específico para realizarem as reuniões voltadas à dimensão da gestão da escola. Mesmo que as escolas, tenham buscado outros mecanismos de participação na tomada de decisões não propicia vivenciar formas mais complexas de tomadas de decisões e de organização coletiva sistemática. Entre as formas de participação mais evidentes, se realizam por meio dos conselhos de classe participativos, na reunião da coordenação da escola, em reuniões marcadas de acordo as necessidades que vão surgindo, mas sem os estudantes terem debatido, enquanto segmento de estudantes, anteriormente, o que diminuiu a possibilidade formativa, como é o caso da El Herdeiros da Luta de Porecatu ao relatar que,

Nas tomadas de decisões e gestão escolar os educandos não têm uma participação ativa a não ser nas grandes tomadas de decisões que envolvam um público maior como por exemplo: mudanças nos espaços da escola, combinados coletivos e avaliação geral da escola. Esses momentos ocorrem primeiramente no coletivo de educadores e na sequência com os estudantes e a comunidade (EIHL, 2016, s/p).

Notamos que todas as escolas ensaiaram formas de implementação dos Núcleos Setoriais, mas afirmamos que na maioria delas não vigorou e oxigenou suficientemente para internalizar continuamente os trabalhos do NS. Ao nosso ver, a partir da análise das escolas, o principal determinante desta limitação é, novamente, nas condições estruturais, que acabam por sequestrar, em algum grau, a autonomia da escola ao ponto que os objetivos formativos ficam secundarizados. Quando não se esbarra com a questão do transporte escolar

[...] tem a limitação do acompanhamento do professor da rede estadual devido este não estar suprido na Escola Itinerante mais que um período para assim poder acompanhar as atividades do contra turno. Assim fica o desafio de superar esses limites encontrados dialogando com os educandos, pais e o coletivo da escola para possibilitar que esses educandos participem e sintam-se parte desse processo e também pensar um bom momento para que aconteça (EIVMO, 2016, s/p).

Como é o caso da Valmir Motta de Oliveira, e das outras escolas que não conseguiram viabilizar a ampliação do tempo com a efetiva participação dos

educadores, tendo em vista que, assim que encerra o expediente na escola itinerante, saem às pressas para chegar a tempo nas outras escolas que ministram aulas. Desse modo, esta circunstância impossibilita se dedicar a um conjunto de tempos voltados ao trabalho pedagógico.

Em relação à presença dos educadores nos núcleos setoriais ela não ocorre por conta de esperar do educador a condução dos trabalhos dos núcleos, mas é fundamental que, desde o planejamento e o objeto de trabalho do núcleo setorial, se desenvolva a relação com conhecimentos para aprimorar o tratamento do trabalho e constituir domínio dos fundamentos científicos envolvidos no trabalho em curso, conforme consta no documento de implementação dos núcleos (MST, 2013).

Outro fator importante neste período de apropriação da lógica de funcionamento dos núcleos setoriais pelos estudantes é inicialmente os educadores provocarem os estudantes a tomarem iniciativas. Por mais que todas as escolas, anteriormente aos Complexos de Estudo, já exercitavam outros mecanismos de auto-organização, se restringiam a trabalhos e definições no interior da turma, as turmas eram compostas por núcleos de base¹³⁸ com uma média de até dez estudantes. E, quando se expandia para fora da turma, os trabalhos ocorriam em nível de autosserviço e no âmbito da gestão havia dificuldade de analisar o conjunto da escola. O que inibia uma participação mais efetiva na vida política da escola e permanecia preservando a estrutura de poder hierárquica da forma escolar clássica com motivadores de participação aparentes.

Alterar uma cultura subordinada de participação na escola enraizada historicamente pela forma escolar clássica, exige a constituição de tempo específico definido no cronograma da escola para os estudantes se apropriarem de uma postura de coordenar e ser coordenado na escola, caso contrário os objetivos formativos pretendidos serão fadados ao fracasso. Dito isto, para reafirmar que superar esta condição pressupõe processos, tempo adequado, incluir no

¹³⁸ O núcleo de base - NB é a célula organizativa das famílias acampadas, geralmente compostos de 10 a 20 famílias, a depender do acampamento e assentamento. No NB, se reúnem semanalmente para tratarem de questões concernentes à comunidade, analisar encaminhamentos, sugestões para coordenação da comunidade, sendo cada membro do NB integrante também de um dos setores existentes na comunidade, por exemplo: coordenação do acampamento, setor de produção, higiene, saúde, educação, alimentação, comunicação, infraestrutura, segurança, produção. Sendo este referência para pensar o núcleo de base na escola.

cronograma da escola momentos que propiciem aos estudantes coletivamente engendrar processos de planejamento, execução, avaliação, análise, estudo e replanejamento, e, assim, conseqüentemente no movimento cíclico de planejar, a partir do avaliado e das necessidades do NS, e os educadores devem contribuir nesta empreitada. As diferentes formas de trabalho devem ser submetidas à avaliação coletiva dos estudantes para se tornarem aprendizados conjuntos e objetivarem a superação dos possíveis limites encontrados nas formas de organização futura.

A constituição de traços para o perfil de seres humanos com condição de lutador e de construtor de novas relações sociais (MST, 2013), é justamente, o fundamento formativo e o potencial da *matriz pedagógica da organização coletiva*. Para tanto, o Plano de Estudos indica e direciona a participação efetiva dos estudantes em processo de organização coletiva no interior e fora da escola. Logo, evidenciamos a relevância de, por meio do exercício sistemático da organização coletiva, elevar progressivamente a condição organizativa dos estudantes para níveis mais complexos na medida em que avance a idade, o que exige que “[...] a organização coletiva seja como dinâmica de formação de coletividades seja como organização do trabalho deve ser objeto de estudo científico da escola [...]” (MST, 2013, p. 17).

Por compreender, que promover a personalidade dos estudantes com o valor fundamental e a condição humana de se organizar coletivamente para enfrentar os desafios da luta pela terra e pela reforma agrária popular, não ocorre de modo esporádico, com temporalidade alargada entre um trabalho e outro (uma reunião e outra), sem ser processualmente não repercutirá na formação elevada acerca da organização coletiva, haja vista que é necessário investir tempo metodicamente. Pistrak (2000), ao tratar dos problemas da formação que objetivava alcançar pelos processos de auto-organização para fortalecimento da edificação da sociedade comunista, expõe que, entre os desafios na formação, estava a necessidade de propiciar aos estudantes desenvolverem a: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização”(PISTRAK, 2000, p. 41).

Trata-se da vida escolar nas mãos dos estudantes, com tarefas reais, as quais, não sendo efetivadas, as consequências serão igualmente reais afetando a vida da coletividade escolar (PISTRAK, 2000). Por meio da auto-organização, a formação de uma personalidade com valores socialistas e humanistas podem se solidificar. Não significa transferir para escola este papel da formação política, mas desenvolver, dentro dos seus limites, a inserção da escola nesta grandiosa tarefa de formar lutadores e construtores do futuro (MST, 2013).

Desenvolver esta condição humana exige intencionalidade pedagógica e tempo para exercitarem e vivenciarem situações que permitam provocar sua organização individual e coletiva. Por isso, insistimos que é crucial a luta por melhores condições no âmbito da política educacional, transformar as necessidades em bandeiras de luta para assegurar tempos específicos para os diferentes ambientes educativos do projeto político pedagógico da escola. Não se pode naturalizar que as alternativas construídas por fora do Estado sejam sucumbidas, as lutas do conjunto do coletivo escolar (estudantes, educadores e comunidade) devem revigorar a autonomia do coletivo escolar para não naturalizar o aprisionamento e o desmantelamento pela cultura escolar clássica arraigada ao longo da história, a qual subordina educadores à precarização do trabalho e, igualmente, submete os estudantes a precárias condições educacionais.

Por esta via, podemos ir nos aproximando dos objetivos que temos com a Escola do Trabalho que pretendemos construir, onde os estudantes, por meio das práticas educativas da escola, vivenciem a atualidade, lutem por melhores condições de vida e de acesso à cultura elaborada, compreendendo a complexidade dos fenômenos da natureza, sociais, políticos e econômicos de seu tempo e, pela via das contradições existentes na vida social, os conteúdos escolares ganhem vida (SHULGIN, 2013).

Conforme mencionamos acima, a Escola Itinerante Caminhos do Saber conseguiu inserir no cronograma da escola tempos específicos para realização do núcleo setorial, isto tem permitido que os ensaios desta se aproximem da organização política da escola em consonância com os Complexos de Estudo. Cabe destacar os fatores que permitiram a essa escola enraizar este tempo e se diferenciar na implementação das outras escolas. Um primeiro fator é que os

estudantes da escola não dependem de transporte escolar, o que permite uma maior autonomia para organizarem o tempo. O segundo fator é que, dos vinte e sete trabalhadores das escolas, apenas sete não residem no acampamento, e estes ainda, durante os dias de aula, permanecem na casa destinada aos educadores no acampamento, o que também facilita a sua inserção no trabalho da escola além da sala de aula. A reafirmação, portanto, é de que as condições materiais de existência são fundamentais. Observemos, abaixo, a descrição realizada pela escola de procedimentos organizativos do núcleo setorial ao iniciar cada semestre.

No início de cada semestre a equipe pedagógica organiza a divisão dos núcleos setoriais por turno, sendo que três ocorrem no período matutino, três no período vespertino e dois o período noturno. Logo divide os educandos de cada turma de acordo com os núcleos do turno que a turma está inserida, cada núcleo é composto por educandos de todas as turmas. Essa divisão ocorre duas vezes por ano, sempre no início de cada semestre. Os educandos realizam rotatividade entre eles, de modo que não permaneçam no mesmo núcleo duas vezes durante o mesmo ano. Cada núcleo setorial elabora seu plano de ação para o semestre. Elege sempre no início um coordenador e uma coordenadora, que posteriormente vão compor a Comissão Executiva da Assembleia ou coordenação da escola (EICS, 2016, s/p).

Notamos, nesta descrição, a existência de uma continuidade ao longo do ano do trabalho dos núcleos setoriais inclusive a rotatividade em diferentes núcleos para propiciar a vivência com diferentes formas de trabalho, assim como possibilita, a cada semestre, a alteração dos coordenadores que integrarão a comissão executiva da Assembleia (coordenação ampliada da escola). Neste sentido, Pistrak (2000), ao abordar sobre o objetivo de trabalhar coletivamente, expressa que exige saber “[...] dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir este objetivo é preciso, na auto-organização das crianças, que todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares” (2000, p.41-42).

Com isso, a auto-organização deve oportunizar vivências em que, ora o estudante assume funções em diferentes níveis nos coletivos, ora como dirigente, ora como dirigido, é necessário que desenvolva, pois, a condição de saber coordenar e de ser coordenado, por isso a base da auto-organização é o princípio da coletividade, caso não esteja vinculada a este princípio segundo o autor “[...] será

uma disposição abortiva” (PISTRAK, 2000, p.176) e caminhará na contramão dos objetivos pretendidos com a educação comunista na formação dos construtores de novas relações sociais.

A realização das reuniões da comissão executiva da assembleia na EI Caminhos do Saber ocorre mensalmente. “Participam deste momento, funcionários, coordenadores dos núcleos setoriais, membros da comunidade, educadores e equipe pedagógica” (EICS, 2016, s/p). Consideram que “os núcleos setoriais, mesmo não sendo instância de tomada de decisão, compreendemos como muito significativa de organização na nossa proposta. Pois é nesta instância que se fazem as avaliações para o bom andamento coletivo” (EICS, 2016, s/p). Ainda, observam que:

[...] a Reunião da Comissão Executiva da Assembleia, espaço de tomadas de decisões que envolvem o todo da escola. Neste há representações de todos os envolvidos do processo educativo, e no caso dos estudantes há dois coordenadores de cada núcleo setorial. Sempre quando há reunião, os educandos de cada núcleo constroem avaliação do andamento do cotidiano escolar e constrói a pauta para ser discutida na Comissão, o mesmo ocorre com o coletivo de educadores e coletivo membros da comunidade. A gestão da escola ocorre por meio desta instância (EICS, 2016, s/p).

Vejamos a existência de tempo para os estudantes, antecipadamente, debaterem e avaliarem, entre eles, os núcleos setoriais para, posteriormente, submeterem à avaliação e as propostas para a comissão executiva da assembleia. Acreditamos que este exercício de analisarem o conjunto da escola e se esforçarem em identificar proposições para a vida escolar, enquanto núcleo de estudantes, propicia a *ocupação permanente da escola* via processos de condução da escola. Assim, combinado com a apropriação dos conhecimentos, imprimirá formativamente uma condição organizativa de analisar os problemas que envolvem o trabalho educativo e oferecem paulatinamente ao longo da vida escolar, a autonomia para analisar as contradições societárias e se posicionarem nos diferentes espaços da sociedade.

Assim como na EI Carlos Marighella que “[...] os educandos coordenadores participam das reuniões do coletivo da escola onde todos os professores estão

presentes que acontece uma vez por mês, onde eles colocam suas ideias e propostas que os demais educandos discutiram em reuniões” (EICM, 2016, s/p).

Uma dimensão que podemos presenciar no quadro apresentado anteriormente é que, em sua maioria, os trabalhos consistem ao nível de autosserviço, aquele voltado às necessidades básicas de manutenção e de funcionamento da escola e, pontualmente, expandem para níveis de trabalho que exigem um maior arcabouço de conhecimentos ou que ative a apropriação de fundamentos científicos a partir de formas mais complexas de trabalho. Não estamos subestimando o potencial formativo do autosserviço na consolidação da personalidade coletiva, conforme elucida na El Vagner Lopes:

[...] o tempo do auto-serviço se tornou um grande avanço e estratégia para o processo de conscientização do uso e respeito do espaço que é coletivo, e ao longo do ano suas práticas possibilitaram a conservação dos espaços das salas, com um cronograma com os educandos que faziam a organização naquele dia, mantendo a sala organizada para as turmas do próximo período terem aula, além de possibilitar o embelezamento dos espaços da escola (EIVL, 2016, s/p).

Corroborando Pistrak (2009), para enfatizarmos o valor formativo do autosserviço, que “[...] há elementos extremamente valiosos de significação formativa, os quais se devem usar inteiramente” (PISTRAK, 2009, p. 219). Salienta, ainda, que o desenvolvimento do autosserviço favorece [...] criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos [...]” (PISTRAK, 2009, p. 216). Complementa Shulgin (2013, p. 144-145) que

[...] subordinar os seus desejos a um objetivo comum. Ele nos ensina a perceber os nossos recursos em conjunto com os recursos dos outros [...] que o efeito do trabalho seja o melhor, e não apenas um prazer para mim. Ele é o melhor remédio contra a vaidade, o egoísmo e a subestimação dos outros. E é a melhor forma de estabelecer relações normais entre meninos e meninas.

Ou seja, o autosserviço integra um conjunto de esforços formativos para colocar em questão os valores que contribuem ideologicamente na manutenção do modo produção capitalista, como o individualismo, o personalismo, o consumismo, entre outros ‘ismos’ oriundos da divisão social do trabalho que culminam na divisão

sexual do trabalho. Trata-se, portanto, a partir de trabalhos simples, oferecer bases rumo à mudança do comportamento, à constituição de valores que se solidifiquem como embriões para conceber formas de relações sociais e humanas baseadas na igualdade social e respeito à diversidade humana. Com essa base, permitirão se inserir em formas de trabalho mais complexas de modo mais organizado e sem distinção de gênero entre uma responsabilidade e outra (SHULGIN, 2013). Entretanto, o autor elucida que não se deve restringir o vínculo com o trabalho a este nível, justamente por envolver menos capacidade formativa no âmbito cultural.

Por este viés, Pistrak (2000) adverte que, nem por isso, podemos renunciar ao auto-serviço (trabalho doméstico) na escola, mas chama a atenção para a necessidade de incorporá-lo, do ponto de vista de seu valor social, na construção de uma nova sociedade. Desse modo, argumenta que o trabalho doméstico na escola:

[...] permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um “novo modo de vida” de que se fala tanto neste momento. Ora, o “novo modo de vida” é um dos passos mais importante no caminho da nova civilização [comunista]. É preciso então imaginar os trabalhos domésticos do ponto de vista da luta que se trava para alcançar uma fase superior ou, exatamente, como o terreno favorável ao florescimento desta fase superior (PISTRAK, 2000, p. 52).

Assim, como vimos em Shulgin (2013), o autosserviço “[...] é uma necessidade amarga, e só isso; mas devemos aplicá-lo de modo racional nas esferas da educação e formação. [...] é o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado”. Portanto, necessita dosar as tarefas “[...] é preciso evitar que as tarefas sejam penosas. [...] de maneira que os resultados não sejam o contrário do que se pretende, mas também é preciso não cair no extremo oposto, [...] o método consiste em considerá-las do ponto de vista de sua utilidade social” (PISTRAK, 2000, p. 56).

Compartilhamos com os autores que, de acordo com o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes, o autosserviço não é o nível de trabalho que deve estar no limite do horizonte formativo, mas sim é preciso compreendê-lo como uma possibilidade de exercitação do trabalho na escola que necessita, concomitantemente, de um campo propício para vivenciar tipos mais elevados de trabalho.

Os trabalhos socialmente necessários não ocorrem apenas pela auto-organização via núcleo setorial, mesmo que, em alguns momentos, perpassa sua participação. Estaremos abordando o trabalho socialmente necessário no item seguinte pela categorização que estamos fazendo para diferenciar as dimensões de incorporação do trabalho como elemento pedagógico, mesmo que ele, necessariamente, se movimente pela auto-organização estudantil.

Desse modo, trataremos aqui de “ensaios”, assim denominados pelos coletivos escolares, que se aproximam do trabalho socialmente necessário. Conforme descrito no relatório da EI Herdeiros do Saber, no segundo semestre de 2016, houve o desenvolvimento de trabalhos que foram considerados como desafiadores da auto-organização por meio do núcleo setorial e do tempo educativo das oficinas.

[...] trabalho de produção, principalmente na Horta e na Agrofloresta, através dos Núcleos Setoriais e de Oficinas, que ajudam a garantir e, sobretudo, qualificar a merenda Escolar, muitas vezes escassa e com pouca qualidade nutricional (merenda centralizada e descentralizada). Também desenvolvemos trabalho de proteção de fonte[...] (EIHS, 2016, s/p).

Destacamos aqui o papel crucial deste trabalho social para qualificação da merenda escolar, embora não conseguimos extrair a relação deste processo com o estudo¹³⁹. Essa se evidencia como uma prática fundamental para ser submetida ao estudo pelas diferentes disciplinas, tanto para compreender a origem do problema da merenda escolar fornecida pelo Estado quanto para se apropriarem dos fundamentos que sustentam práticas de cultivo de hortaliças e agrofloresta na perspectiva da agroecologia, compreendida enquanto base científica da agricultura ecologicamente equilibrada (CALDART, 2016).

A EI Carlos Marighella demonstra uma prática de plantio de mudas de árvores nativas e frutíferas com potencial para se aproximar do trabalho socialmente necessário, contendo quatro finalidades sociais: 1) conceder mudas frutíferas para

¹³⁹ Não descartamos a possibilidade que tenha ocorrido a relação do ensino com as práticas descritas pela escola, mas como o documento que utilizamos de fonte não descreve esta relação e no limite da nossa pesquisa de campo, não conseguimos extrair este dado, embora possua um valor social, opinamos por não abordar como trabalho socialmente necessário, tendo em vista que a dimensão do ensino não compareceu.

as famílias acampadas; 2) proteção da fonte com arborização; 3) constituição de sombra com as árvores plantadas; 4) impedir acesso dos animais à mina. Vejamos,

[...] entorno da construção de um viveiro de mudas de arborização e frutíferas visando que no espaço não havia sombra e também para disponibilizar aos acampados para levar para lote para realizar o plantio, e que também as mesmas servirão para realizar uma proteção de fonte na mina em que vai água para o acampamento, os educandos construirão uma cerca para impedir os animais de terem acesso a essa fonte e dentro do local que foi cercado plantou-se mudas de árvores nativas e frutíferas, com desenvolvimento deste trabalho melhorou a qualidade da água e diminui-o as quebras nas peças da bomba, por que os animais não tiveram mais acesso nesse local.

Notemos que são intervenções com generosos valores sociais para a melhoria da vida no acampamento e que implicam a necessidade de observação, de pesquisa e de conhecimentos para identificar a solução do problema, e demonstrando potencial para desenvolver procedimentos de pesquisa da realidade e de apropriação de fundamentos para ser possível intervir nela.

Já na El Herdeiros da Luta de Porecatu, ao reconhecerem as limitações do exercício do trabalho socialmente necessário, elucidam que realizaram alguns ensaios, mas não consideram ter atingido os objetivos no âmbito pedagógico e social (EIHLP, 2016) exigido pela categoria de trabalho socialmente necessário em Shulgin (2013).

E uma das atividades realizadas foram os cuidados com a mina que abastece o acampamento, atividade está realizada com os educandos do Ensino Médio que por sua vez estão vinculados à um projeto de agroecologia na escola e que por meio dele se conseguiu ter objetivos no qual foram atingidos tanto pelos estudantes quanto pela comunidade que teve também uma participação ativa (EIHLP, 2016, s/p).

Na El Semeando Saber, constatamos esforços que se somam à realização da auto-organização via o trabalho, o desenvolvimento de trabalhos sociais voltados à conscientização da comunidade acampada com a difusão da agroecologia e da sustentabilidade (EISS, 2016).

Um exemplar notável de trabalho social desenvolvido por meio dos núcleos setoriais compreendido como ensaios do trabalho socialmente necessário ocorre

também na El Caminhos do Saber, com a realização do 'Cinema da Terra', o qual é responsabilidade do núcleo setorial de comunicação organizar as seções aos domingos no período noturno com exibição de filmes de diferentes classificações. Conforme identificamos na sexta edição do 'Jornal Informativo Maila Sabrina', construído pelo mesmo núcleo setorial em que realizam anúncios para a comunidade.

O cinema da Terra está anunciando a volta a nossa antiga programação, que foi interrompido devido às greves e também por o espaço estar ocupado com materiais de construção da escola, mais com a iniciativa do núcleo de comunicação os materiais foram retirados, por isso iremos retomar a sessão cinema todos os domingos com início às 19horas e 30 minutos. E também venho a informar que as portas serão fechadas 20h30min horas devido ao tumulto causado pelo entra e sai dos companheiros. Espero que gostem da programação 1°terror; 2°comédia; 3°desenho; 4°romance; 5°ação; 6°drama; 7°ficção Caso tenha alguma crítica compareça nos momentos de núcleo setorial nos dias de terça-feira e quinta-feira às 19h50min no período da noite falar sobre com os coordenadores do núcleo (EICS, 2016, s/p).

Notemos que as seções do 'Cinema da Terra' não estão voltadas apenas para a escola, inclusive, ocorrer nos dias de domingo se torna bem sugestivo para toda comunidade, mas este trabalho não pode ser considerado socialmente necessário?

Podemos dizer que o cinema da terra será caracterizado como trabalho socialmente necessário, a depender da intencionalidade na preparação de cada seção de cinema. Ou seja, a depender das mediações do trabalho docente ou dos processos de pesquisa que os estudantes deste núcleo setorial desenvolvem estão se apropriando, ou não, de conhecimentos que elevam sua formação cultural. Podemos fazer as seguintes questões para essa escola: Os critérios para seleção dos filmes são definidos pelos estudantes? Analisam a sinopse dos filmes anterior a sua escolha? Ou escolhem mecanicamente? Definem o objetivo que pretendem atingir com as famílias acampadas em determinados filmes? Ou é apenas ambiente de distração para o acampamento? Portanto, os processos que o antecedem ajudarão a dizer o valor pedagógico existente, pois, do ponto de vista do benefício para a comunidade, acreditamos ser inquestionável o seu valor social. Entretanto, a

dependem do conteúdo transmitido entre uma seção e outra, podem oscilar o seu valor social para a comunidade, assim como seu valor pedagógico para os estudantes.

Na Escola Única do Trabalho se compreendia a auto-organização como um princípio a ser desenvolvido desde a menor idade e, compassadamente, envolver os estudantes com intencionalidade nas diferentes esferas da vida social e econômica, introduzir, na relação com outras organizações juvenis e de trabalhadores, para ampliar a aprendizagem da auto-organização no âmbito da luta social (FREITAS, 2009). Compartilhamos de Shulgin (2013) e Pistrak (2009) que, para atingir os objetivos de formação mais amplos assumido pelas escolas do MST, ou seja, *formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da nova sociedade,*

[...] é preciso conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente é preciso saber lutar coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização coletiva. Nisto constitui a tarefa da autogestão (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2009, p. 30).

É com base neste princípio que a auto-organização na Escola Itinerante incorpora desde as formas de trabalho mais simples (autosserviço) para formar na direção da coletividade. Além da dimensão da auto-organização por meio dos núcleos setoriais e o trabalho, mas também busca oferecer intencionalidade na dimensão da auto-organização pela luta social compreendida como trabalho (atividade criativa e criadora).

As Escolas Itinerantes se encontram num contexto de luta pela terra, pela sua natureza vivenciam as contradições da luta de classes em meio a luta pela terra. Ainda, por se encontrarem no ambiente do acampamento, território em litígio, logo vive cotidianamente a possibilidade de sofrer uma ordem de despejo a qualquer momento. Desta maneira, a provisoriidade e a precariedade se colocam ainda mais presentes. O que torna a auto-organização para o estudo, pelo autosserviço, pelo

trabalho social e pela luta muito mais significativa e necessária, pois tudo se encontra por construir, conquistar, criar e recriar coletivamente.

Neste sentido, incorpora os princípios da Escola do Trabalho também no que diz respeito a insuficiência dos estudantes estarem apenas presente fisicamente na luta, é fundamental compreender as determinações que envolvem a luta na atualidade e saber agir nas contradições (PISTRAK, 2009; SHULGIN, 2013; MST, 2013). O Plano de estudo, orienta o potencial formador para os estudantes, ao participarem organizadamente e com intencionalidade pedagógica oferecida pela escola de processos orgânicos de luta do MST ou com outras organizações de juventude e de trabalhadores do campo e da cidade “[...] visando qualificar sua capacidade organizativa de forma combinada à sua formação para o trabalho social e a militância política” (MST, 2013, p. 17). Assevera que essa participação deve ocorrer mediante intencionalidade pedagógica desde a escola, de modo que tome como objeto de análise estas lutas e construa meios de preparação para inserção nestes processos, o que requer organização coletiva. Entre as possibilidades indicadas, identificamos a Jornada Sem Terrinha, a Jornada da Juventude, entre outras mobilizações e jornadas de luta (MST, 2013, p. 16).

A auto-organização dos estudantes articulada pelas matrizes pedagógicas ajudará desenvolver e “[...] construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; [...] e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade [...]” (MST, 2013, p. 16) e agirem organizadamente.

Eis que os fundamentos da auto-organização, articulado às outras categorias pedagógicas que integram os complexos, objetivam propiciar uma formação aos estudantes que permita compreender as reais contradições existentes na sociedade (atualidade) e agir sobre elas. Por isso, a escola deve vincular-se intencionalmente com os processos latentes que envolvem a luta para que possam, além de compreender a luta de classes, lutar e construir novas relações sociais. Shulgin (1924), ao se referir aos objetivos da educação comunista, afirma que “[...] é pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir” (Shulgin, 1924 *apud* FREITAS, 2009, p. 24).

Trata-se de instruir-se pelos processos de auto-organização para “[...] ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer, em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, situações, uma totalidade maior” (MST, 2013, p. 19).

Com o intuito de ampliar a condição organizativa e política, as Escolas Itinerantes são contagiadas pela disposição de luta do MST em cada local, portanto, onde o acampamento organiza e promove a luta, há a definição, desde uma avaliação conjunta, da participação, ou não, da escola com sua intencionalidade pedagógica.

Apresentamos, abaixo, um quadro, com a finalidade de visualizarmos as atividades de luta em que as escolas estiveram envolvidas em 2016:

Quadro 8 - Atividades de luta com participação dos estudantes em 2016

ESCOLA ITINERANTE	ATIVIDADES DE LUTA COM PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA EM 2016
Herdeiros do Saber I, II, III e IV	Duas mobilizações no Pedágio na BR 277, em Nova Laranjeiras; No Bloqueio da Rodovia no trevo de acesso à Quedas do Iguaçu, também na BR 277; No Bloqueio do BR 277, em maio de 2016, que garantiu a suspensão das reintegrações de posse no Paraná e a retomada da agenda da Reforma Agrária entre governo do Estado e INCRA; Jornada da Juventude, junto ao NRE de Laranjeiras do Sul e Prefeitura de Rio Bonito de Iguaçu; Jornada Sem Terrinha.
Carlos Marighella	Ocupação do pedágio; negociação pela construção da escola municipal; reivindicações na prefeitura e no Incra por melhorias no acampamento; Jornada sem Terrinha e Jornada da Juventude Sem Terra.
Herdeiros da Luta de Porecatu	Jornada Sem Terrinha; Atividades da greve e paralizações pela educação; Mobilização 29 de Abril; Lutas pela Democracia e contra o golpe; Abril Vermelho; Jornada de agroecologia;
Caminhos do Saber	Participação das ocupações de Rodovias, de fechamento de pedágios, de ocupação de Núcleos Regionais de Educação, ocupação da Prefeitura Municipal (com todos os estudantes e professores), participação do ato de 1 ano do Massacre dos Servidores públicos do Paraná; Greves e paralizações da categoria de profissionais da educação
Vagner Lopes I e II	Manifesto da BR 277; na PR 473; Mobilização no centro da cidade de Quedas do Iguaçu também ato público na praça central e no núcleo de Laranjeiras do Sul; Jornada Sem Terrinha.
Paulo Freire	Jornada Sem Terrinha; Jornada da Juventude; Campanha contra a abuso sexual, em que foi feita passeata no acampamento e em locais próximos, desfile sete de setembro no município
Valmir Motta	Ocupação de pedágios; manifestações na cidade contra o golpe e em defesa da democracia; manifestação em Curitiba em repúdio ao massacre aos professores; reuniões com na prefeitura para a criação e construção da escola municipal; reuniões referente às estradas do assentamento com a comunidade e o prefeito; reunião com o núcleo para a construção da escola estadual; Jornada de Agroecologia. Jornada Sem Terrinha
Semeando Saber	Encontro Sem terrinha; Jornada da Agroecologia; Pedágio em Arapongas Paraná; Paralisação na rodovia; fechamento da pista em Mauá da Serra; Massacre 17 de Abril Eldorado dos Carajás; 27/04 e 30/08 apoio à luta dos Professores do estado do Paraná.

Fonte: Anotações do diário de campo durante reunião da coordenação das Escolas Itinerantes nos dias 12 e 13 de dezembro de 2016. Quadro organizado pelo autor.

Foi possível verificar que as Escolas Itinerantes participam de atividades de lutas voltadas tanto para melhorias estruturais do acampamento e para aceleração do processo de desapropriação das áreas ocupadas quanto de lutas conjunturais que envolvem o conjunto da classe trabalhadora. E mais especificamente das reivindicações e de lutas acerca do direito inalienável de acesso à educação de qualidade social.

Destacamos, do conjunto das lutas, a 12ª Jornada Sem Terrinha¹⁴⁰ ocorrida de 08 à 10 de novembro de 2016, em Curitiba, a qual teve participação comum de todas as Escolas Itinerantes, que ocorreu de 08 a 10 de novembro de 2016, em Curitiba, com o lema “Educação, terra e dignidade: pelo direito de viver e estudar no campo¹⁴¹”.

Nesta ocasião, no âmbito da auto-organização para a luta, as crianças e a juventude presente realizaram duas atividades reivindicatórias de seus direitos: 1) Ato político, ocupação¹⁴² e audiência no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em que cobraram a construção e a reforma das escolas,

¹⁴⁰ A Jornada Nacional dos Sem Terrinha vem se configurando como espaço de confraternização, estudo, organização coletiva e luta social das crianças, e desde o ano de 1994 o mês de outubro foi adotado como período de realização, justamente pela data comemorativa do dia das crianças. Este espaço proporciona o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais com os Sem Terrinha, tornou-se ambiente educativo e de protagonismo das crianças engajadas na luta pela terra, e de fortalecimento da identidade do Sem Terrinha. [...] no Estado do Paraná, desde o ano de 1995 criou-se a cultura de realização do Encontro Estadual dos Sem Terrinha que a cada dois anos reúne crianças de todo Estado. Intercalado aos anos que ocorre o Encontro Estadual são realizados os encontros a nível regional e local nos acampamentos e assentamentos. Inclusive nos anos em que os encontros são estaduais os locais organizam atividades recreativas, organizativas e de estudo como preparação para participação no Encontro Estadual e conforme a conjuntura desenvolvem lutas locais (FARIAS; LEITE, 2014, p. 17-18). Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/3-jornada-sem-terrinha-da-luta-social-a-formac3a7c3a3o-de-lutadores-e-construtores.pdf>.

¹⁴¹ O encontro estadual foi precedido por processos de mobilização, de atividades de estudo, de organização e de construção da pauta de reivindicação nos encontros locais organizados pelas escolas e comunidades.

Assim como nas Jornadas precedentes, no ano de 2016, essa assumiu um caráter formativo contemplando três eixos: 1) atividades recreativas, comemorativas, artísticas e culturais; 2) atividades de estudo e debate, principalmente do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, Revista Sem Terrinha e da pauta; 3) atividades organizativas e de luta social. O conjunto das atividades programadas e realizadas nos Encontros Sem Terrinha objetivaram intencionalizar e alimentar a condição humana das crianças se auto-organizarem, serem lutadoras e construtoras, que participam de forma coletiva, ativa e criativa das mudanças sociais em sua vida (FARIAS; LEITE, 2014).

¹⁴² Mais informações disponíveis em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/11/mst-reune-filhos-de-acampados-e-assentados-para-estudar-o-eca.amp>

das estradas para circulação do transporte escolar e acesso ao ensino; 2) Ato político¹⁴³ e audiência na Secretaria de Estado da Educação – SEED¹⁴⁴, exigindo do poder público investimento para melhoria nas condições estruturais e humanas das escolas do campo (Escolas de Assentamento e Escola Itinerante). Também, em ambas as intervenções, entregaram o Manifesto dos Sem Terrinha¹⁴⁵, denunciando as medidas antipopulares do governo golpista do Michel Temer como: a Reforma do Ensino Médio; Projeto de Emenda Constitucional de congelamento dos investimentos da saúde e da educação e o Projeto Escola Sem Partido, denominado pelos educadores de lei da mordaza: que objetiva proibir a relação entre ensino e política.

Embora não trazermos dados das ações adotadas em cada escola acerca dos procedimentos metodológicos de estudo e organização para assegurar a participação qualificada e com a devida finalidade pedagógica nos processos de luta apresentado no quadro acima, observamos a rigorosidade necessária que se deve ter com processos organizativos, de estudo e de preparação para participação com autogestão coletiva dos estudantes, em detrimento de uma participação mecanicista, tendo como referência o Plano de Estudos das escolas, conforme direcionado pelas matrizes pedagógicas da luta social e da organização coletiva.

Reiteramos que, com base nos estudos do desenvolvimento da Jornada Sem Terrinha, no âmbito formativo, a partir da auto-organização dos estudantes, o desafio das Escolas Itinerantes é assegurar a participação nas lutas com o necessário intercâmbio dos ambientes educativos da escola com os processos não formais de formação do interior das lutas do MST (acampamentos) e da classe trabalhadora (sociedade) para atingir os objetivos formativos pretendidos pela escola na luta pelo acesso aos conhecimentos e objetivações humanas historicamente construídas para se colocar a serviço da transformação social.

Identificamos que, entre as estratégias para avançar pedagogicamente, têm sido desenvolvidos esforços no âmbito da formação de educadores e dos estudantes. Neste caso, acerca dos estudantes, para se apropriarem do seu papel

¹⁴³ Mais informações disponíveis em: <http://www.mst.org.br/2016/11/11/no-parana-12o-encontro-dos-sem-terrinha-encerra-com-luta-cores-e-brincadeiras.html>

¹⁴⁴ Anexo VIII - Ver Carta Aberta da SEED em resposta aos Sem Terrinha.

¹⁴⁵ Anexo IX – Ver Manifesto dos Sem Terrinhas 2016.

político nesta forma escolar, e compreenderem a necessidade de tencionarem os processos de auto-organização, além das formações locais desenvolvidas pelos coletivos pedagógicos das escolas, desde 2013, o Setor de Educação do MST Paraná vem combinando os processos de formação dos educadores com processos de formação com ambientes específicos para os estudantes¹⁴⁶.

De modo geral, as formações dos estudantes¹⁴⁷ tomaram como base para os trabalhos os fundamentos centrais que alicerçam os Complexos de Estudo, desenvolvendo a formação teórico-prático, a partir das categorias trabalho, auto-organização, organização política da escola (Gestão democrática) e lógica de funcionamento dos núcleos setoriais. Um diferencial foi assumido na formação desenvolvida no IEJC, dada à materialidade do instituto que é referência prática na consolidação da pedagogia socialista, que propiciou a vivência dos ambientes educativos e diferentes tempos e espaços do trabalho e da gestão. Também, a partir de maio de 2016, com a parceria realizada com a UNICENTRO incorporou às formações a dimensão da agroecologia combinada à auto-organização, por meio do qual tem contribuído para oxigenar o trabalho das escolas na dimensão dos fundamentos e das práticas agroecológicas (MST, 2016).

Notemos que a auto-organização implica transformação da forma escolar, primeiramente descentralizando o trabalho educativo da sala de aula, uma vez que o ambiente educativo escolar deve ser pensado considerando os espaços, os tempos e as relações na escola, deve ser intencionalizada para educar, incluída nesse todo a sala de aula (algo que pode ser facilitado pela organização do trabalho pedagógico em diferentes *tempos educativos*) (MST, 2013, p. 20).

Desse modo, a auto-organização nos Complexos de Estudo é compreendida como potencial educativo e transformador das condições reais que envolvem a

¹⁴⁶ Mais detalhes sobre o curso acessar: <http://www.mst.org.br/2014/09/03/juventude-sem-terra-realiza-curso-de-formacao-no-rio-grande-do-sul.html> e <http://www.mst.org.br/2016/05/10/educacao-e-agroecologia-em-discussao-no-parana.html>

¹⁴⁷ Ocorridos nos seguintes períodos: 1) de 5 a 9 de agosto de 2013, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel - PR; 2) de 28 de abril a 2 de maio de 2014, na UNIOESTE; 3) de 01 a 09 de setembro de 2014, Curso de formação em Trabalho e Gestão Coletiva dos estudantes das Escolas Itinerantes, no Instituto de Educação Josué Castro – IEJC, Veranópolis-RS; 4) de 4 a 7 de maio de 2016, o I Encontro de Pesquisa e Iniciação Tecnológica em Agroecologia de Estudantes das Escolas de Acampamento do Paraná, na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Guarapuava - PR; 5) de 26 a 29 de setembro de 2016, o II Encontro de Pesquisa e Iniciação Tecnológica em Agroecologia de Estudantes das Escolas de Acampamento do Paraná, na UNICENTRO (MST, 2016).

produção da vida social, na medida em que direciona, pedagogicamente, o vínculo da escola com outras dimensões da prática social como em processos organizativos de luta, políticos, econômicos e culturais.

A partir da pesquisa, constatamos que a auto-organização dos estudantes tem sido um processo desafiador para as escolas, tanto no âmbito dos estudantes compreenderem sua participação no processo educativo, enquanto sujeitos que contribuem nas tomadas de decisão e rumos dos processos coletivos, quanto no âmbito de alguns educadores e educadoras compreenderem esta participação dos estudantes e o seu papel enquanto educador para promover esta atitude participativa no estudo, no trabalho e na gestão da escola. Ainda tem se tornado mais desafiador mediante a ausência das condições estruturais e humanas favoráveis que tem, em alguma medida, sufocado, asfixiado, as possibilidades de construir alternativas de longo prazo para viabilizar o trabalho educativo na sua amplitude. No interior dos limites apresentados, compreendemos que as práticas abordadas evidenciam avanços significativos na forma de conceber e de materializar a auto-organização como processos de *ocupação permanente da escola* pelo trabalho, demonstrando, pelos ensaios, que os núcleos setoriais permitem canalizar uma participação mais efetiva pelas experiências apresentadas.

4.3.3. Trabalho Socialmente Necessário

Nesta dimensão de incorporação do trabalho como elemento pedagógico, estamos compreendendo a relação a relação com o conhecimento e auto-organização que ocorre em interface com o Trabalho Socialmente Necessário desenvolvido pelos estudantes a partir da escola.

O alcance do conceito do trabalho socialmente necessário ocorreu efetivamente na Formação dos Coletivos Pedagógicos das Escolas Itinerantes, em outubro de 2013, com a tradução do livro *Rumo ao politecnismo* de Viktor N. Shulgin que, nesta ocasião, encontrava-se ainda no prelo da Editora Expressão Popular. Entretanto, o capítulo quatro foi disponibilizado pela editora em função do experimento em curso, que trata, especificamente, do desenvolvimento do conceito de trabalho socialmente necessário (MST, 2015).

Embora o conteúdo do trabalho socialmente necessário já se encontre nos princípios da educação do MST ao tratar da relação trabalho e educação, mas, nesta ocasião, oportunizou-se elevar a apreensão do sentido desta categoria de modo mais articulado e distinguindo das demais formas de trabalho (trabalho simples) que ocorrem a partir da escola e não necessariamente atingem o nível de articulação entre benefício social para a comunidade e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Naquele encontro, a partir do trabalho desenvolvido pelo professor Luiz Carlos de Freitas e Roseli Caldart, constituíram-se algumas sínteses coletivas sobre o significado do trabalho socialmente necessário – TSN. Os quais sintetizamos da seguinte maneira: É preciso expandir a compreensão de que trabalho manual e intelectual caminham juntamente, são indissociáveis, mas é cindido pelo capital, e por meio dessa dissociação vem propiciando o submetimento da classe trabalhadora, ao longo da história, para assegurar que a burguesia acumule riqueza. Por ser o trabalho humano o agente produtor da riqueza, fora disto não há acumulação de capital no processo produtivo. Por isso, nos interessa o trabalho educativo atuar na direção da reintegração daquilo que foi comprometido pela divisão social do trabalho, trata-se de retomar a integralidade humana rumo ao projeto socialista de sociedade¹⁴⁸ (MST, 2015). Por este viés, o sentido do trabalho socialmente necessário precisa ser compreendido da seguinte maneira, nas palavras de Shulgin (2013, p. 90):

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

¹⁴⁸ Síntese a partir do conteúdo da memória do experimento dos Complexos de Estudo (MST, 2015).

trabalho. É por isso que é preciso colocar atenção no terceiro ponto: o trabalho deve estar em conformidade com as forças das crianças. Então, nós todos concordaremos que por trabalho socialmente necessário ou por trabalho social, vamos entender precisamente este tipo de trabalho.

Nessa direção, fundamentalmente, o TSN compreende um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esferas (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado a partir dela), e indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para elevação no domínio das bases da ciência e da arte, logo, em consonância com as forças físicas dos estudantes. Ainda Shulgin (2013) evidencia que, para o desenvolvimento do TSN, o coletivo escolar deve se relacionar com outras organizações de trabalhadores, seja o sindicato, a agroindústria, a cooperativa, a assistência técnica, o coletivo de mulheres e de juventude, entre outros. Destaca que “Uma escola sem trabalho político social para suas crianças não é uma escola do trabalho socialista” (SHULGIN, 2013, p. 64).

Desde então, dos marcos de outubro de 2013, constituem-se nos coletivos pedagógicos das escolas um maior desafio na busca por esta dimensão educativa. Destacaremos, a seguir, as iniciativas desenvolvidas em 2016 pela Escola Itinerante Caminhos do Saber como meio de contribuir para pensarmos a realização do trabalho socialmente necessário nas escolas.

Iniciaremos pela El Caminhos do Saber em relação à construção do jornal ‘Informativo Maila Sabrina’ na sua articulação com o ‘Cinema da Terra’, mencionado anteriormente. Nesta ocasião, o que estamos reafirmando enquanto trabalho socialmente necessário ocorre a partir dos núcleos setoriais. Introduziremos pelo valor pedagógico desta prática, conforme expressa o relatório da escola que

Um dos primeiros desafios foi de entender que o conhecimento neste tempo educativo [núcleo setorial] não ocorre disciplinarmente, ela perpassa todas as áreas do conhecimento [...] Para a elaboração do jornal escolar, os educandos demandam conhecimentos prévios de domínio da língua escrita, e que posteriormente é aperfeiçoada com o professor acompanhante. [...] precisa desafiar-se a ter o domínio para mediar o conhecimento de estruturação e edição, entre outras demandas de conhecimentos para a sua elaboração (EICS, 2016, s/p).

Ou seja, perpassa pela sua edição a exigência de diferentes conhecimentos, além de requerer a apropriação das convenções do sistema de escrita da língua materna, de modo que a estruturação do conhecimento linguístico propicie transmitir, via jornal, informações, conhecimentos e temas abrangentes vinculados à realidade do acampamento e à sociedade como um todo.

Uma das iniciativas de ampliar o arcabouço de conhecimentos dos estudantes e educadores envolvidos neste núcleo setorial, acerca da edição de jornal escrito, foi em agosto de 2015, em que realizaram uma visita pedagógica ao “Jornal Paraná Centro”, localizado na cidade de Ivaiporã, Paraná. Isso ocorreu com o intuito de vivenciarem processos de produção e edição real de um jornal de circulação regional e identificar mecanismos para qualificação do “Informativo Maila Sabrina” (EICS, 2015). Outro momento, além dos ocorridos na escola, foi a oficina de edição e produção de jornal desenvolvida por membros do Setor de Comunicação do MST, durante o curso de formação dos estudantes em Veranópolis.

Mas até aqui não há nenhuma novidade do ponto de vista pedagógico, afinal, este é o papel da escola: propiciar acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Mas ele adquiriu um diferencial e um sentido social na medida em que veicula informações significativas para o acampamento, conforme expressa uma descrição das seções que integram o jornal, vejamos:

As tarefas são divididas para duplas de pessoas que buscam informações e tem o papel de desenvolver o jornal e entregá-lo impresso à comunidade. Os quadros informativos são divididos nas seguintes seções: Culinária, Esporte, Saúde, Página das Crianças e Entretenimento. A Culinária é uma página que tem o objetivo de fazer com que as pessoas conheçam receitas novas e possam inserir as suas, típicas da comunidade, podendo por em prática as receitas de salgados, doces, tortas, pratos deliciosos e diversificados.

O Esporte é para que as pessoas se inteirem de jogos que ocorrerão dentro e fora do acampamento e acompanhem a tabela dos jogos do campeonato local e regional, do Brasileirão, Copa do Brasil, jogos internacionais, entre outros. A seção da Saúde traz informações sobre a vinda de médicos, enfermeiras e dentistas na comunidade, colocando as datas e horários para agendas e consultas. Também informa a disponibilidade do carro da saúde pra saída à outras cidades e caso não esteja disponível em determinado período, informamos o problema na página. Na Página das Crianças são digitalizadas atividades diversas feitas por elas e inseridas no corpo do jornal. A cada edição novos estudantes são responsáveis pela elaboração para o jornal. Tem o objetivo de também contribuir para

que os pais visualizem o desenvolvimento dos filhos na escola e que as crianças se sintam mais motivadas com as produções textuais. Cada educador da turma é responsável por escolher o tema e recolher as produções. Essa atividade se realiza mensalmente. Com a página do Entretenimento, buscamos promover a diversão dos nossos leitores, usando de meios como: palavra cruzada, charge, caça-palavra, charada e piada. O NSC mantém suas atividades durante todo o ano letivo, mesmo que o quadro de participantes se altere a cada semestre (EICS, 2016, s/p).

Portanto, com níveis de oscilação entre a relevância social entre uma seção e outra, arriscamos afirmar que esta prática contém um valor social para comunidade, conforme Shulgin (2013, p. 90) “[...] para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos) [...]”. Ainda, a nosso ver, acumula um sentido social na relação entre o informativo e o cinema da terra, o qual abordamos na seção da auto-organização como um ensaio que objetiva se direcionar para o nível de trabalho socialmente necessário.

Talvez para outras comunidades da sociedade não obtenha o valor social que estamos atribuindo aqui, mas, na medida em que se trata de um acampamento que a cidade mais próxima está a trinta quilômetros de distância e que o meio social oportuniza poucas alternativas culturais, eleva sua riqueza enquanto trabalho com impacto social. Apesar disso, mesmo o TSN não sendo pautada pela comunidade, mas se, no meio social, há ausência de meios e formas de acesso à cultura e à informação além do acampamento, cabe à escola, ao nosso ver, agarrar esse potencial formativo para todo o acampamento.

Partimos, agora, para outra prática de TSN desenvolvida por esta escola, a recuperação de nascentes, a qual evidencia a articulação da auto-organização para além dos núcleos setoriais, com as turmas do primeiro, do segundo e do terceiro ano do ensino médio. Assim, por meio de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de Biologia e Química, foi possível alcançar uma articulação entre estudo e trabalho que repercutiu na solução de um problema social do acampamento, conforme descrevem:

Foi realizado a partir de uma discussão nas disciplinas de Biologia e Química a necessidade de melhorar a qualidade da água para o consumo das famílias do acampamento. Envolveram todos os educandos do Ensino Médio. Primeiramente foi realizado uma elaboração do projeto, com fundamentação teórica, mapeamento e

fotografia dos locais a serem recuperados. Posteriormente com apoio da equipe de assistência técnica da Prefeitura do município de Ortigueira e membros do acampamento foram recuperadas duas nascentes. Tal projeto foi socializado com as demais famílias do acampamento com o objetivo de recuperar todas as nascentes do entorno (EICS, 2016, s/p).

Ainda, localizamos evidências, também, desta definição ter perpassado a comissão executiva da escola para legitimar o encaminhamento de sua realização “[...]durante uma das reuniões da Comissão Executiva foi pontuado e as turmas do Ensino Médio assumiram. Buscaram parcerias com a comunidade e órgãos públicos a fim de garantir recurso para o desenvolvimento do projeto” (EICS, 2016, s/p). Do ponto de vista da relevância social deste TSN, identificamos a seguinte descrição:

O problema com a água é apenas uma das grandes problemáticas que o acampamento tem vivenciado e que há tempos tem se percebido os sérios riscos que corremos, porém sem iniciativas para transformação. Esperamos que esta prática seja um pontapé inicial no despertar de muitas outras que possam se somar para tornar nossa vida cada vez melhor, mais saudável [...] As informações também chegaram à comunidade pelo diálogo feito na coordenação, instância organizativa do acampamento, por meio de uma apresentação feita pela educadora e os educandos com slides que trouxeram presente a situação das nascentes que compõem o acampamento e os riscos que corriam ao consumir água contaminada, trazendo presente a possibilidade de mudança e maior qualidade de vida, se efetivada a intervenção nas nascentes (EICS, 2016, s/p).

Vejamos “[...] tal trabalho partiu das disciplinas de Biologia e Química, onde se identificou a necessidade de garantir a qualificação deste bem de consumo [...]” (EICS, 2016, s/p). E adquiriu um valor social quando extrapolou o interior da escola e entrou em relação com as famílias acampadas para debater o problema e os riscos com a contaminação da água, possibilitando acréscimo de conhecimento aos acampados acerca do problema. É essencial reiterar que trata-se de um trabalho socialmente necessário.

Com esta compreensão, em concomitância aos estudos das categorias e dos conceitos que contribuem para apreenderem os conhecimentos que possibilitem a intervenção com o trabalho prático, marcaram “[...] momento para reconhecimento das nascentes nos arredores do acampamento a fim de verificar o estado em que se

encontravam. Perceberam que todas elas demandavam de proteção, não havia cuidado com nenhuma, encontravam-se em péssimas condições de uso [...]” (EICS, 2016, s/p).

No âmbito do papel essencial da escola em concomitância com a identificação deste trabalho social, as educadoras das disciplinas de Biologia e de Química desenvolveram o estudo da Ecologia com as turmas do Ensino Médio, e vinculou-se organicamente com o trabalho a ser desenvolvido com os conteúdos escolares que já vinham sendo tratados (EICS, 2016). Ademais, para subsidiar o trabalho socialmente necessário, descrevem que:

Em sala de aula, tendo feito o estudo dos conceitos centrais de ecologia, passaram a estudar a forma como a proteção de nascentes deveria ser feita, procedimentos, materiais necessários. Houve também estudo das plantas nativas da região para poder recuperar a mata ciliar no entorno das nascentes e as leis que regem as matas ciliares. Também estudaram elementos sobre a água, principalmente no que dizia respeito às doenças que poderiam ser contraídas pelo uso de água contaminada. A metodologia utilizada para o estudo consistiu em aulas dialogadas, com ou sem a utilização de materiais de apoio, com a educadora mediando os saberes científicos, pesquisa em materiais disponíveis na biblioteca para levantamento de informações, registros escritos no caderno, produção de cartazes e divisão da turma em grupos com temas distintos para elaborarem slides e apresentarem oralmente [...]

Observe que a experiência abordada demonstra o vínculo orgânico do trabalho socialmente necessário com o ensino, o qual é indispensável para alcançar os objetivos pretendidos com o trabalho educativo nesta dimensão, é essencial que, pelos conhecimentos na relação com a vida, se compreenda as determinações da vida social do acampamento e da sociedade. Com esta compreensão delineiam sobre os procedimentos que foram sendo adotados no desenvolvimento do trabalho.

Alguns passos foram seguidos para proteção de nascentes. O primeiro deles é o isolamento dela, impedindo a entrada de animais. O segundo passo é a limpeza da nascente, no caso de não haver delimitação bem definida da vertente, é necessário que se faça e caso já exista, realizar a limpeza antes de protegê-la, retirando o barro e a matéria orgânica existente. Na sequência é necessário preparar a massa de cimento e terra (proporção: uma parte de cimento para quatro de terra) e ir assentando as pedras que irão

compor a barreira. A construção da barreira tem que ser sobre superfície bem firme e ao fundo se instala um cano de aproximadamente 70 ou 100 mm que deve ficar com a ponta fechada e será usado para limpeza. No fundo devem ser colocadas pedras maiores, seguidas das menores. Necessitam ser inseridos canos para saída de água a altura das pedras maiores e a barreira vai sendo formada e fechada com a massa de terra e cimento. A limpeza precisa ser realizada a cada seis meses com um pouco de água sanitária. O último passo é a recomposição da mata ciliar que, como o próprio nome indica, funciona como os cílios, protegendo a nascentes e nela devem ser plantadas árvores nativas da região como a Guabiroba, Pitanga, Ingá, entre outras (EICAS, 2016, s/p).

Lembremos que esta escola conseguiu ampliar o tempo escolar diariamente, e também todos os estudantes, e a maioria dos educadores e educadoras, residem na mesma comunidade. Trouxemos isto para identificarmos como, dentro de uma escola, aprisionada em quatro horas, é possível possibilitar essas mediações entre trabalho social e igualmente assegurar o acesso ao conhecimento das ciências e das artes? Eis o desafio para as escolas que objetivam se conectar na direção do projeto histórico da classe trabalhadora, com intuito de “[...] formar lutadores e construtores da *república do trabalho* (sociedade sem classes e sem exploração)” (IEJC, 2015, p. 44).

Shulgin (2013, p. 68. Grifos do autor), ao abordar sobre o tempo de realização do trabalho socialmente necessário, adverte que “[...] o trabalho social realiza-se não só no horário escolar, mas também *fora dele*”. No entanto, a atividade de estudo para apropriação dos conceitos e a avaliação do trabalho podem ocorrer no horário escolar. O que para a maioria das Escolas Itinerantes não é possível, haja vista o engessamento das determinações que envolvem a escola, conforme vislumbramos anteriormente. Foi neste sentido que as escolas buscaram ampliar o tempo escolar, mesmo que de modo subversivo, independente do aval da SEED, de modo a viabilizar o tempo necessário entre uma mediação e outra do estudo e o trabalho social.

Na realidade escolar brasileira, quando se fala em ampliar o tempo, acaba por oferecer ainda mais, conforme ocorre na grande maioria das Escolas de Tempo Integral em que, obrigatoriamente, deve frequentar sete horas diárias, nos quais, em boa parte do tempo as atividades se realizam por meio de projetos desconexos do

currículo da escola, e de objetivos bem definidos, no Paraná denominada de Atividades Complementares de Contra Turno.

Na situação com as Escolas Itinerantes trata-se de ampliar o tempo moderadamente sem retirar o estudante do seu convívio social, mas de modo que permita evoluir para o trabalho educativo na *perspectiva da politecnia* exigindo que “[...] não se fique limitado ao vínculo com a produção agrícola, mas exige também que ela seja incluída no trabalho educativo da escola (do campo e da cidade)” (IEJC, 2015, p. 54). Portanto, trata-se de, por dentro das atuais contradições, lutar por alternativas e exigir o financiamento do Estado para promoção da autonomia pedagógica da escola vinculada à luta, tendo como referência as matrizes pedagógicas e a sua relação com a cultura universal.

Silva (2013) ressalta a constatação de um potencial educativo, em formas de trabalho que, a nosso ver, oscilam entre autosserviço e trabalho social em práticas vinculadas à produção agroecológica. Igualmente, identificamos outras práticas ou *ensaios* na direção do trabalho socialmente necessário articulados pelo princípio da agroecologia desenvolvidos por outras Escolas Itinerantes. Algumas delas referenciadas no quadro apresentado na seção anterior, mas ressaltamos que ainda são ensaios pontuais de iniciativas que congregam a dimensão do estudo e do trabalho social articulado pela auto-organização dos estudantes. No limite do nosso estudo, apenas listaremos adiante algumas iniciativas destas que agregam esforços e lutas para construir a Escola do Trabalho nas ocupações de terra do Paraná.

Essencialmente estes trabalhos são voltados e atrelados aos fundamentos de uma *dimensão agroecológica da vida*, ou seja, que representa um modo de agricultura produtiva e que, concomitantemente, possibilita ser ecologicamente equilibrada, respeitando a biodiversidade, por partir do princípio de ser “[...] socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada” (CALDART, 2016, p. 02). Na Escola Itinerante, este princípio encontra-se presente desde a sua criação, mesmo que com menor envergadura e acúmulo teórico para promover o vínculo com a educação escolar. No caderno da Escola Itinerante *Pedagogia que se Constrói na Itinerância* há o direcionamento de que,

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 agrofloresta, 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, 2009, p. 46).

O vínculo da escola com processos formativos voltados para a agroecologia diz respeito aos objetivos formativos que se vislumbram em consonância com o projeto de campo e societário que se pretende construir no enfrentamento direto ao modelo de agronegócio caracterizado no primeiro capítulo. Essas iniciativas se relacionam aos fundamentos do Programa de Reforma Agrária Popular do MST que objetiva, no âmbito da produção de alimentos saudáveis, compreendendo que “[...] os alimentos são um direito humano, de todos os cidadãos e não podem estar submetidos a lógica do lucro; [...] Utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas” (MST, 2014, p.34).

Por isso, avançar na formação da consciência agroecológica exige acessar a complexidade dos conhecimentos das diferentes ciências que integram a unidade de análise e de campo do conhecimento da agroecologia, a ecologia, a biologia, a química, a agronomia, a antropologia, a história, a sociologia, entre outras (CALDART, 2016; ARL, 2015). Portanto, é por este viés que é de interesse dos trabalhadores do campo, por meio da Escola do Trabalho em construção, incorporar a agricultura como “[...] o *ponto de partida para a educação politécnica* [...] um *complexo tecnológico*, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base” (IEJC, 2015, p. 53) que podem ser exercitados a partir da escola na relação com seu meio social, por meio do trabalho socialmente necessário e igualmente possibilitando a análise e a compreensão das contradições no seio das relações sociais capitalistas.

E, ainda, embrenhar as práticas escolares da dimensão ecológica da vida, haja vista que objetiva, enquanto unidade de análise, proporcionar condições e bases científicas aos agricultores, aos camponeses e às novas gerações para apoiar o processo de produção social alicerçado em novas relações sociais, logo,

processos de transição do atual modelo de agricultura industrial para formas ecológica e economicamente sustentáveis (ARL, 2015; CALDART, 2016).

Nesta perspectiva, a busca por eficazes vínculos entre ciência e produção têm permitido exercitar e fazer do acampamento um palco ‘catártico’ para iniciativas¹⁴⁹ que colocam no horizonte a relação com formas mais complexas de trabalho. Entre as iniciativas, destacamos: construção de hortas mandalas; preservação de minas e nascentes de água; processo de reutilização da água; manejo de mandala ornamental de plantas medicinais, temperos e flores, aromáticas e condimentares; construção de pomar-bosque; agroflorestas; recuperação de solo; Manejo de ecossistemas; Pomar; Produção de mudas¹⁵⁰.

Ousamos, em afirmar que estes processos de estudo e trabalho desencadeados por meio da auto-organização dos estudantes, entre um processo e outro oferece a elevação do nível de consciência sobre um determinado aspecto da realidade, efetivando o acampamento enquanto espaço privilegiado para a ‘catarse’ dos conhecimentos articulados aos trabalhos, e se estendendo este ambiente catártico para além do acampamento nas lutas sociais em que os estudantes participam. Averiguamos aproximações da proposição do momento catártico da PHC na concepção dos complexos de estudo, com sua efetivação mais elevada na forma do trabalho socialmente necessário por envolver complexas dimensões formativas e relações sociais que se configuram neste trabalho como ativos da transformação social (SAVIANI, 2016) do acampamento por meio dos aspectos indispensáveis de atenção para qualificar a resistência e a vida, combinado à apropriação do

¹⁴⁹ É válido destacar que alguns desse trabalhos mencionados têm sido oxigenados por trabalhos escolares por meio de subsídios do Projeto Residência Agrária Jovem, denominado “Formação em Agroecologia dos jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida”, desenvolvido em parceria com a UNICENTRO e o Setor de Educação do MST. O qual taticamente integra os esforços de qualificar a formação dos estudantes e dos coletivos de educadores. Coordenado pela professora Marlene Sapelli e Marcos Gehrke e financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Embora o projeto seja voltado para o ensino médio, entre uma escola e outra as práticas têm sido espalhadas para outros níveis da educação básica, principalmente por meio do núcleo setorial agrícola, conforme relato da El Herdeiros da Luta de Porecatu que afirma que o “[...] núcleo setorial agrícola realizou a manutenção do espaço da escola e realizou muitas atividades de produção e manejo juntamente com o Projeto de Agroecologia integralidade das escolas” (EIHL, 2016, s/p). Outra ação que perpassa o trabalho educativo e que tem oferecido substrato no âmbito do trabalho com a agroecologia é a já citada “Jornada Nacional Cultural: Alimentação Saudável um direito de todos”.

¹⁵⁰ Registros do diário de campo no dia 31 de maio de 2016 durante Formação de Educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes do MST-PR, Quedas do Iguaçu.

conhecimento. Ao compreender por catarse as sucessivas passagens dos seres humanos de um nível de submissão à ordem social para à condição de seres humanos que colocam a serviço da libertação (DUARTE, 2016), dimensão está sucessivamente alcançada pelos processos de auto-organização combinado ao trabalho socialmente necessário, na medida em que os estudantes tomam posição de sujeitos ativos e organizadores na condução do processo de trabalho.

Compartilhamos com as ideias postuladas por Silva (2013), Sapelli (2013) e Bahniuk (2015) ao observarem que a presença maior na relação entre escola e trabalho predomina no âmbito do autosserviço (trabalhos domésticos, trabalho na horta escolar, atividades voltadas à limpeza, ao embelezamento da escola e ao acampamento). Integramos a esta análise a existência de um tensionamento da forma escolar tanto para sua preservação quanto para sua superação.

Para preservação, vislumbramos este tensionamento na ausência de políticas educacionais para viabilizar as condições estruturais e humanas adequadas a fim de superar a precarização do trabalho dos educadores, a rotatividade, o nível de apropriação e de compreensão pelo coletivo de educadores da proposta pedagógica. Ao passo que, para sua superação, mesmo com seus devidos limites, demonstra a necessária alteração da forma escolar de modo que não condicione o conhecimento à aceitação da organização escolar clássica subordinada a lógica capitalista (FREITAS, 2010) por meio das iniciativas de auto-organização pelo estudo, autosserviço, trabalho socialmente necessário e as lutas. Para essa ruptura, a existência de práticas e de ensaios que objetivem se tornarem mais complexos têm sido potencial para expressar a necessidade de ir “[...] além dos limites da situação imediata da vida infantil [da vida da juventude], o trabalho produtivo deve familiarizar os estudantes com as mais diversas formas de produção até as mais elevadas” (SHULGIN, 2013, p. 72).

Neste ensejo, é essencial considerarmos a relevância pedagógica dos núcleos setoriais e do próprio trabalho socialmente necessário ao longo da vida escolar dos estudantes, pois, na medida em que favorece os estudantes terem contato com diferentes ramos de trabalho, desde a menor idade, por meio dos núcleos setoriais, oportuniza a apropriação de um arcabouço de conhecimentos

técnicos e científicos combinados à produção de bens socialmente necessários para a coletividade.

Eis aqui a necessária atenção dos coletivos de educadores para não restringir o potencial formativo da escola no interior dela mesma, e buscar oferecer frequentemente, por meio do estudo das porções da realidade, dos núcleos setoriais e do trabalho socialmente necessários, vivências de estudo e do trabalho em agroindústrias, laticínios, editoria de jornal, rádio, entre outras possibilidades. Por isso, a necessidade de organizar excursões e estágios em ambientes que vão além do acampamento, de modo que seja possível ter contato com formas mais complexas de trabalho e potencializar sua formação, afinal, é por intermédio da riqueza objetivada pelo ser humano que o seu desenvolvimento se torna interminável.

Marx (1978) alertava sobre a necessidade de fazer cooperar as crianças de ambos sexos desde os 9 anos por meio da produção social como legítimo progresso na formação omnilateral, mesmo que, no capitalismo, esta propositura se desenvolva aniquilando, subordinando e degradando o ser humano. Mas aponta que, numa sociedade racional, é necessário, independente de qual criança seja, que “[...] deve ser um trabalhador *produtivo*, tal como um adulto em posse de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o cérebro, mas também com as suas mãos*” (MARX, 1978, p.221-222. Grifos do autor).

Em nossos tempos, em pleno século XXI, em que reina o capital com suas formas de trabalho mais degradantes, igualmente se faz necessário ir inserindo os estudantes em processos de formação combinado ao princípio educativo do trabalho, compreendendo o trabalho como condição permanente para a existência humana, fora da relação entre o trabalho ontológico e a incorporação do trabalho enquanto elemento pedagógico, significa ir contra os objetivos pretendidos na educação da classe trabalhadora, pelo fato de ser por meio do trabalho que são produzidos os bens socialmente necessários e permite a identificação enquanto trabalhadores e trabalhadoras (MARX, 1985).

Portanto, a relação que nos interessa neste contexto é com objetivações humanas, formas de trabalhos socialmente necessárias que permitam ampliar o

acesso à riqueza cultural humana historicamente produzida, por entender que o acesso das novas gerações à ciência é condição imprescindível para que possam aprimorar os processos de trabalhar, de viver, de lutar e de construir coletivamente uma nova sociedade sem que haja exploradores e explorados.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

“O desacordo entre o sonho e a realidade nada tem de nocivo se, cada vez que sonha, o homem acredita seriamente em seu sonho, se observa atentamente a vida, compara suas observações com seus castelos no ar e, de uma forma geral, trabalha conscientemente para a realização de seu sonho”.

(Dmitry Pissarev)

Inspirado nas palavras de Pissarev é que nosso trabalho se encontrou também motivado, o que é a construção da Pedagogia Socialista senão uma forma de trabalhar conscientemente na formação humana em busca do sonho da sociedade socialista? O sonho por uma sociedade justa e igualitária é que movimenta a luta dos trabalhadores e os ensaios das escolas do trabalho, constituídos ao longo da experiência humana, integram os esforços de educar com firmeza e com os pés no chão, ao passo que mira os olhos no horizonte socialista. Imbuídos nesse sonho, perseguimos o objetivo de compreender como a Escola Itinerante do Paraná, atrelada à luta pela terra, materializa a relação trabalho e educação com vistas à formação humana integral dos estudantes.

Guiados por este objetivo, então, construímos um caminho de estudos e de análises na tentativa de apreender as determinações sob o objeto pesquisado. Ao buscarmos apreender como a contradição entre capital e trabalho se concretizou no processo de desenvolvimento do campo brasileiro, vimos que a expansão capitalista no campo ocorreu sob a resistência e luta dos trabalhadores pela sobrevivência e pela permanência na terra, embora com uma desigualdade de forças entre a classe dominante e os trabalhadores. Afirmamos a expansão capitalista no campo brasileiro como resultado do genocídio dos trabalhadores, orquestrado pela burguesia sob a égide do agronegócio nos tempos atuais. O que se confirma pelo alto índice de concentração das terras por uma minoria, produto da usurpação e da expropriação dos meios de produção e de reprodução da vida dos trabalhadores.

Apreender a complexidade da vida no campo na integração dialética campo-cidade e agricultura-indústria é um desafio que persiste para recolocar, de modo efetivo, o processo educativo em contraposição à lógica de educação e do modo de vida imposto pelas relações capitalistas. Compreendemos que não há como tratar da educação do campo de modo dissociado das relações de trabalho no campo e na cidade, e na necessária interface entre as categorias da propriedade privada da terra, concentração, violência, precarização do trabalho e resistência, as quais se movimentam no interior do confronto entre os projetos de agricultura e de sociedade.

Em meio a este contexto, abordamos, introdutoriamente, os processos de gestação do MST e da luta pela terra, conseqüentemente a gênese do seu trabalho educativo a partir das primeiras ocupações de terra. Logo, a germinação da Escola Itinerante na luta pela terra no Rio Grande do Sul como condição para assegurar o acesso à escolarização vinculado aos objetivos da luta pela terra. A partir da caracterização das escolas, diagnosticamos que o sufocamento das relações no interior dessas pelas precárias formas de trabalho no seu entorno, seja na monocultura da cana de açúcar, do eucalipto, exploração da madeira ou outras produções do agronegócio, ao mesmo tempo em que amplia o significado do trabalho escolar devido às contradições alarga as tensões, os limites e as contradições existentes em meio à luta pelo direito à educação nos acampamentos.

Tendo em vista esse desafio, vislumbramos que a Escola Itinerante, por estar no acampamento, embora se constitua na situação de provisoriedade, contraditoriamente configura-se como um espaço fecundo da Educação do Campo resultante da capacidade organizativa do MST. No Paraná, é uma expressão de luta pelo direito fundamental de ter acesso à educação escolar no lugar em que se vive. Dessa maneira, integra a defesa e o fortalecimento do território ocupado.

Entretanto, apreendemos que as famílias acampadas e os educadores comprometidos com os processos de educação no acampamento buscam minimizar permanentemente a precarização por meio da auto-organização partilhada do MST, fora das condições oferecidas pelo Estado. Contudo, ainda que a mobilização das famílias ocorra combinada com as lutas protagonizadas pelas crianças, adolescentes e adultos que pressionam o Estado pela melhoria das condições estruturais e de políticas públicas para educação dos povos do campo, em alguma

medida essa postura pode inverter os papéis e desobrigar o Estado com relação a manutenção do financiamento da estrutura escolar.

Na atualidade, em meio aos 14 anos de conquista do direito a educação nos acampamentos das áreas de Reforma Agrária do Paraná por meio das Escolas Itinerantes, fica o desafio para o MST de constituir lutas e resistência para manutenção deste direito, tendo em vista os sucessivos ataques do governo estadual, desde 2015 para descaracterizar, precarizar mais as condições, fragilizar e retirar a unidade do projeto da Escola Itinerante com a imposição de transferir a conta da esfera estadual para os municípios.

De forma intrínseca, há a constituição de uma prática pedagógica carregada de contradições, mas que propicia acumular política e pedagogicamente uma forma de conceber a escola a serviço da luta pela terra, da emancipação humana e da transformação social. Ou seja, as famílias acampadas reivindicam e tencionam o poder público por meio da luta social e expõem a necessidade de políticas públicas de educação para toda a população brasileira, em distintas circunstâncias de exclusão.

Esse caminho nos levou à necessidade de apresentar a teoria que enraíza o objeto deste trabalho, que permitiu apreendermos e internalizarmos que não há como protagonizar um projeto educacional emancipador desconexo de um projeto societário que objetiva a universalização da riqueza e a superação do trabalho na sua conotação degradante, mutilador, alienador e explorador. Portanto, o trabalho, na sua dimensão ontológica, é a centralidade de um projeto educativo que objetiva a emancipação humana. Com isso, reafirmamos que a nossa luta é pela universalização do trabalho como atividade humana criadora e criativa, por compreendermos que a ruptura da lógica capitalista não está exclusivamente na educação, por mais que esta cumpra papel estratégico, é imprescindível, antecipadamente, pensar o tipo de ser humano que necessitamos formar para construir a sociedade que objetivamos (MARX; ENGELS, 2011).

Com base nesses fundamentos, destacamos a relação trabalho e educação como matéria prima das experiências históricas da pedagogia socialista. Apresentamos uma discussão acerca de formulações pedagógicas da classe trabalhadora que incorporam o trabalho como princípio educativo com referência no

materialismo histórico dialético. Essa discussão propiciou situar as experiências da Escola Itinerante e seus vínculos teórico e histórico com as diferentes formas de organização da escola ou do pensamento pedagógico marcado pela perspectiva de classe. Demonstra, na atualidade do pensamento pedagógico de esquerda, no Brasil, uma aproximação no âmbito estratégico da Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Histórico-Crítica em suas elaborações, localizamos enquanto elemento unificador destas pedagogias a prática revolucionária que almejam na construção do projeto societário socialista. Então, ainda que se distanciem na incorporação do trabalho como elemento pedagógico, ambas afirmam o papel da escola no desenvolvimento dos sentidos e riquezas humanas como condição para qualificar o processo de luta pela superação da participação alienada na sociedade capitalista.

Essas formulações reafirmam para nosso tempo, com base na teoria marxista, a necessária incorporação do trabalho como princípio educativo, devido à continuidade do enfrentamento entre classe trabalhadora e a burguesia pela relação trabalho e educação. Ou seja, o enfrentamento de uma perspectiva de educação para a humanização, e a outra para a exploração. O que exige dos processos educativos, conduzidos pela classe trabalhadora, promover lutadores e construtores de nova relação entre trabalho e educação, que, necessariamente, perpassa a luta pela emancipação da humanidade.

Trata-se, assim, de compreender o esforço do MST em se apropriar dos fundamentos marxianos e da pedagogia socialista para arquitetar uma concepção e um projeto de escola que objetiva avançar no vínculo entre trabalho e educação. A partir das práticas educativas das Escolas Itinerantes e do MST, desde sua gênese, possibilitou desenvolver o trabalho educativo colado às táticas e às estratégias políticas da luta de classes. Percebemos que, fundamentalmente, nesse contexto histórico, a formulação dos Complexos de Estudo como seu desenvolvimento na relação com os desafios formativos da luta pela Reforma Agrária Popular. Indubitavelmente, o experimento dos Complexos reafirma a necessidade de encarar a mudança da forma escolar clássica como um problema político e de enfrentamento contra os interesses dominantes (MST, 2015a).

Ressaltamos as impossibilidades apresentadas pela precarização das condições existentes nos próprios acampamentos, e, neste caso, o abandono do

Estado em relação às políticas educacionais para investimento na melhoria das condições estruturais das escolas. Conforme vimos, o Estado investe o mínimo de recursos na viabilização da estrutura escolar e na estrutura humana da escola, que são perceptíveis pela ausência de laboratórios, de salas de aulas adequadas, de acervos de obras literárias, de ilhas de informática, de materiais pedagógicos e nas condições de trabalho dos educadores. Ausências essas que inferiorizam as possibilidades formativas das crianças e dos jovens acampados. Seus direitos, novamente, são feridos na medida em que o Estado alimenta a precarização. Ainda, ressaltamos a precarização na forma de contrato dos trabalhadores da educação, uma vez que a desvalorização do trabalho docente em curso se torna um agravante para a deterioração dos objetivos da educação.

Compreendemos que, na propositura dos Complexos de Estudo no percurso de formulação da relação do trabalho com a escola, o MST preserva concepções e princípios do seu projeto educativo desde a década de 1980. Entre eles, a relação do ensino com a realidade, a auto-organização dos estudantes, o trabalho e o conhecimento. Essas categorias do trabalho educativo adquirem uma valorização maior nos Complexos de Estudo na medida em que se encontram articuladas de modo mais ordenado, assim como a articulação entre conteúdo e forma escolar com base na categoria do trabalho como princípio educativo, assegura e recoloca contundentemente no trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história.

O experimento dos Complexos de Estudo na Escola Itinerante incorpora da Pedagogia Socialista o sentido da Escola do Trabalho ao destacar a relação entre ensino e trabalho nos diferentes níveis de escolarização. Desde que seja incorporado o trabalho na perspectiva da revolução social. Neste viés, além de o trabalho ser compreendido como categoria chave que possibilita a apreensão do capital, no qual uma minoria vive da exploração do trabalho da maioria, aciona o trabalho como meio de educação para a inserção em processos coletivos de trabalho, de luta, de expressão cultural e de estudo de modo que desenvolva, nas novas gerações, traços de uma personalidade sólida e multilateralmente desenvolvida.

Dessa forma, o trabalho integra o trabalho educativo em três dimensões complementares: 1) O vínculo entre ensino e trabalho; 2) A auto-organização pelo trabalho e a luta; 3) O trabalho socialmente necessário.

No âmbito do ensino, é importante reiterarmos a ampliação do nível de exigência afirmado pelo Plano de Estudo em relação aos conhecimentos escolares, e seus devidos objetivos de ensino e de formação em cada faixa etária, constituída com a chegada do experimento dos Complexos de Estudo como antídoto às práticas que relativizam o conhecimento. O processo de relação dos conhecimentos escolares com a porção da realidade (trabalho humano) explicita uma fecunda alternativa de associar os conteúdos escolares com as contradições sociais, natureza e o trabalho humano, oferecendo maior significação para os estudantes.

Constatamos a existência de limitações do trabalho com o conhecimento na relação com a porção da realidade derivada da ausência de domínio tanto dos conteúdos de sua área quanto de propriedade dos fundamentos que alicerçam a proposta da escola por parte dos educadores. Pelo analisado, esses fatores perpassam a própria ausência de condições estruturais para os educadores terem maior dedicação à escola, conforme mencionado anteriormente, além de revelar questões acerca de sua formação.

Pela complexidade desta propositura, fica o desafio para os coletivos escolares e para a coordenação do experimento ampliarem os processos de estudo para apropriação do método e da teoria do conhecimento materialista histórico - dialético que embasa o Plano de Estudo. Ainda no âmbito do estudo, acreditamos ser fundamental a apropriação do acúmulo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento, e logo evidencia-se a necessária aproximação destes sujeitos coletivos para fortalecer a luta pela educação pública de qualidade social na atualidade e concomitantemente a luta pela edificação do socialismo.

A partir da pesquisa, constatamos que a auto-organização dos estudantes tem sido um processo desafiador para as escolas, tanto no âmbito dos estudantes compreenderem sua participação no processo educativo, enquanto sujeitos que contribuem nas tomadas de decisão e rumos dos processos coletivos, quanto no âmbito de alguns educadores e educadoras compreenderem esta participação dos

estudantes e o seu papel enquanto educador para promover esta atitude participava no estudo, no trabalho e na gestão da escola.

No interior dos limites apresentados, compreendemos que as práticas abordadas evidenciam avanços significativos na forma de conceber e de materializar a auto-organização, demonstra que os ensaios dos núcleos setoriais permitem canalizar uma participação mais efetiva com processos de *ocupação permanente da escola* pelo trabalho, pelo estudo e pela gestão da escola, expresso nas experiências das escolas que conseguiram avançar na ampliação do tempo escolar. Reafirmamos, por meio desta dimensão, mais um desafio a ser convertido em bandeira de luta para ampliação do tempo escolar para melhor viabilizar os núcleos setoriais. Em curto prazo, é necessário que os coletivos ampliem o tensionamento para que ocorra o aumento do tempo de forma autônoma pela organização coletiva dos educadores e educadoras.

Vislumbramos que os processos de auto-organização, de trabalho socialmente necessário e de autosserviço, mesmo com os limites apresentados, se valorizaram na prática das escolas a partir dos Complexos de Estudo, na medida em que estão adquirindo uma forma mais articulada entre os diferentes ambientes educativos. Persiste, então, o desafio de ampliar as formas de trabalho além do autosserviço, ousando em mais trabalhos sociais com maior rigorosidade formativa e valor social, de modo que o acampamento seja um ambiente rico para a 'catarse' dos conhecimentos articulados aos trabalhos indispensáveis de atenção para qualificar a resistência e a vida no acampamento, e se estendendo este ambiente catártico para além do acampamento nas lutas sociais.

Neste ensejo, recolocamos a necessidade de os coletivos escolares aumentarem quantitativa e qualitativamente a exercitação de excursões, visitas e estágios pedagógicos em agroindústrias, cooperativas, entre outras possibilidades de relação com trabalho de distintas áreas como a da vivência na editora do jornal. De modo que permitam ampliar o contato dos estudantes com formas mais complexas de organização e trabalho no campo e na cidade, sendo a riqueza objetivada pelo ser humano potencial para o seu desenvolvimento.

Destacamos, também, a necessidade de manter cada vez mais próxima as escolas das estratégias políticas do MST para fortalecimento do vínculo com o

projeto societário da classe trabalhadora. Com vistas a novas formas de tecer as relações de trabalho no campo e na cidade, tendo a agroecologia como estratégia no modo de conceber a vida. Sem essa aproximação, podemos caminhar às cegas e se tornar presa de questões teóricas que não acumulam para a luta (MST, 2015).

O persistente trabalho no âmbito da formação dos educadores, realizados pelo Setor de Educação do MST, parceiros e amigos do MST das IES, se faz primordial na estratégia de consolidação dos objetivos educativos com aspirações emancipatórias e práticas contra-hegemônicas, tanto do ponto de vista de ampliar a formação dos educadores pedagogicamente quanto no âmbito de assimilar politicamente os trabalhadores da educação que vem para essas escolas para assumir o projeto educativo e societário enquanto classe.

Em meio aos limites, às tensões e às contradições, é importante destacar que os Ensaio da Escola do Trabalho em curso nas Escolas Itinerantes sinalizam fecundamente estratégias para alteração da forma escolar, assegurando os conhecimentos escolares articulados as diferentes dimensões de incorporação do trabalho como princípio educativo. Apesar dos limites impostos pelo Estado, reconhece oscilações entre os retrocessos e avanços nessas escolas (BAHNIUK, 2015).

Consideramos, desta maneira serem as Escolas Itinerantes embriões, Ensaio da *Escola do Trabalho* na atualidade. E destacamos, ainda, que a formulação dos Complexos de Estudo, tem permitido acumular uma nova forma escolar para projetar a *Escola do Trabalho da classe trabalhadora do campo e da cidade*. Embora com mediações locais distintas de um território para outro, mas comuns no que diz respeito à totalidade social e à cultura universal que objetivamos alcançar rumo à sociedade sem classe e sem exploração.

Em suma, o experimento curricular em curso nas Escolas Itinerantes do Paraná amplia o sentido da escola na luta pela terra, ao qualificar o trabalho educativo rumo ao desenvolvimento das riquezas humanas, de modo articulado às estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular (aproximação com a agroecologia, das lutas sociais, relação com outras organizações de trabalhadores) na formação de lutadores e de construtores pela tão sonhada sociedade socialista.

REFERÊNCIAS

ACAP. Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2011. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2012. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2013**. Curitiba, 2013. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2014**. Curitiba, 2014. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2015**. Curitiba, 2015. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2015**. Curitiba, 2015. (mimeo).

ALENTEJANO, P. **Modernização da agricultura**. In: CALDART, Roseli et al. (org.) Dicionário da Educação do Campo, RJ/SP, EPSJV/Expressão Popular, 2012.

AMBONI, V. **A Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação. São Carlos, SP, 2014.

ANA. Articulação Nacional Agroecologia. **O que é a ANA?**. 2015. Disponível em <http://www.agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana/> Acesso em 20 de novembro de 2016.

APPSINDICATO. **Educadores das escolas itinerantes estão com salários atrasados**.

22/01/2015. Disponível: <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=10936> Acessado em: 1 de abril de 2015.

ANTONIO, C.A. RODRIGUES, C. L. S. **Complexos de Estudos: experimento de currículo nas escolas do MST no Paraná, Brasil**. In: MOREIRA, A. F. (org.) Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares. Edição. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2014.

ARL, V. **Desafios para uma metodologia transformadora na transição agroecológica: uma experiência de construção social do conhecimento de entidades de ATER no Paraná**. Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016 (tese)

ATUAL, REDEBRASIL. **Polícia Militar ou MST, quem emboscou quem no Paraná?** Disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/04/mst-ou-policia-militar-quem-emboscou-quem-no-parana-4241.html> Acesso 15 de dezembro de 2016.

BAHNIUK, C. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST. 2015.** [tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

_____. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. 180p

BOMBARDI, L.M. **Intoxicação e morte por agrotóxicos no Brasil: a nova versão do capitalismo oligopolizado.** Disponível em <http://www.contraosagrototoxicos.org/index.php/materiais/artigos-academicos/intoxicacao-e-morte-por-agrotoxicos-no-brasil-a-nova-versao-do-capitalismo-oligopolizado/detail> Acesso em 13 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos por brasileiro.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasileiro> Acesso 12 de outubro de 2016.

BATISTA, A. J. **A partir do Acampamento 1º de Agosto: o papel da organicidade das famílias na espacialização da luta pela terra no estado do Paraná.** (monografia especialização). Universidade Estadual de São Paulo. Presidente Prudente, 2011.68p.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo.** In: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C. (orgs). Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Teses sobre a Pedagogia do Movimento.** In: MST. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Boletim da educação - Edição Especial Número 11 - Setembro de 2006.

_____. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli et al. (org.) Dicionário da Educação do Campo, RJ/SP, EPSJV/Expressão Popular, 2012.

_____. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo.** In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/1408t.htm>, acesso em 16, mar. 2012.

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular.** In: CALDART, R, STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, educação

politécnica e escolas do campo Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

_____. **Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: Convicções e Desafios de Luta e Construção.** II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, setembro de 2015. (mimeo).

_____. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida.** Veranópolis – RS, 2016. (mimeo)

_____. **Pensando a Educação dos Camponeses.** In: Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina / Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Leonice Aparecida de Fátima Alves Mourad, organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2016.

CAMINI, I. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Educar na *itinerância* - construindo a Educação do Campo.** La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura | v. 15 | n. 2 | jul./dez. 2010.

_____. **O desafio de fazer a Escola enquanto se luta: Escola Itinerante - 15 anos**
Nov./2011 (mimeo).

CAMARGO, F. C. **A auto-organização dos educandos nas escolas itinerantes do Paraná: uma análise a partir da experiência da Escola Itinerante Carlos Marighella.** Trabalho de Conclusão de Curso. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2016.

CAMINI, I. GEHRKE, M. **Memórias e desafios.** In: MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. SEED: Curitiba, n°. 1, abr. 2008.

CARNEIRO, F. F (Org.). **Dossiê ABRASCO um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde-** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação | Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014.

_____. **O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações.** In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (org.) Teoria e educação no labirinto do capital. 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CIAVATTA, M; LOBO, R. **Pedagogia Socialista.** In: CALDART, Roseli et al. (org.) Dicionário da Educação do Campo, RJ/SP, EPSJV/Expressão Popular, 2012.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil 2015** [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade - Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2015.

_____. **2016, ano do golpe e do aumento da violência no campo.** Disponível em <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3768-2016-ano-do-golpe-e-do-aumento-da-violencia-no-campo>

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST.** Florianópolis, SC: UFSC, 2010. [Tese doutorado]

_____. **Forma escolar e Complexos de Estudos: considerações a partir das Escolas Itinerantes do MST.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 100-109, dez. 2016.

DATALUTA. Banco de dados da luta pela terra. Relatório 2006. Coordenação Geral Bernardo Mançano Fernandes. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2013.pdf Acesso em 05 de maio de 2015.

_____. **Banco de dados da luta pela terra.** Presidente Prudente. São Paulo, 2014. Disponível em www.fct.unesp.br/nera

_____. **Banco de dados da luta pela terra.** Relatório – 2012. Presidente Prudente. São Paulo, 2012.

_____. Conjuntura da questão agrária no estado do Paraná: análise dos dados do DATALUTA-PR 2015. Disponível em www.fct.unesp.br/nera Acesso no dia 15 de outubro de 2016.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro.** Estudos e pesquisas - Nº74 - outubro de 2014.

DUARTE, N. **Relações entre conhecimento escolar e liberdade.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.78-102 jan./mar. 2016.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.) Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. **Princípios básicos do comunismo.** Lisboa: Editorial Avante, 1982.
_____. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** In: RICARDO, Antunes (Org.). A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels. São Paulo. Expressa Popular, 2004.

EICS. **Relatório Anual da Escola Itinerante Caminhos do Saber,** 2016. Ortigueira, Paraná. (mimeografado)

EICM. **Relatório Anual da Escola Itinerante Carlos Marighella**, 2016. Carlopolis, Paraná, 2016.

EIHLP. **Relatório Anual da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu**, 2016. Porecatu, Paraná, 2016. (mimeografado)

EIHS. **Relatório Anual da Escola Itinerante Herdeiros do Saber**, 2016. Rio Bonito Iguaçu – Paraná, 2016. (mimeografado)

EIPF. Relatório anual da Escola itinerante Paulo Freire, Paula Freitas – Paraná, 2016. (mimeografado)

.EISS. **Relatório Anual da Escola Itinerante Semeando Saber**, 2016. Florestopolis – Paraná, 2016. (mimeografado)

EIVL. **Relatório Anual da Escola Itinerante Vagner Lopes**, 2016. Quedas do Iguaçu – Paraná, 2016. (mimeografado)

EIVMO. **Relatório Anual da Escola itinerante Valmir Motta de Oliveira**, 2016. Jacarezinho – Paraná, 2016. (mimeografado)

ENGELMAN, S. Jornal Sem Terra. **Violência em Porecatu**. Maio de 2009.p.7.

FARIAS, A. N. **A trajetória de resistência da Escola Itinerante Ernesto Che Guevara**. In: *Itinerante: a Escola dos sem terra: trajetórias e significados*. Curitiba, n° 2, out. 2008.

FAVARO, N. A. L. G. **A educação do campo no âmbito das lutas de classes**. In: Sapelli. M. L. S. (Org.) *Terra e Educação: contexto de experiências em Educação do Campo*. - Guarapuava: Ed. Unicentro, 2014.

FILIPAK, Alexandra. **“A nossa escola, ela vem do coração”** Política Pública de Educação do Campo nas Histórias de Vida de Educadores e Educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber, Ortigueira, PR, Ponta Grossa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. SP: Ed. Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FREITAS, L. C. **A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: CALDART, R. S. (Org.) *Caminhos para a transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Cadernos do ITERRA n. 15).

_____. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: PISTRÁK, M. M. (Org.) *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A avaliação para além da “forma escola”.** *Revista Educação: teoria e prática*. Rio Claro, São Paulo. V 20, n 35, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086> Acesso em 11 de outubro de 2012.

_____. **A questão dos objetivos da educação.** (Texto inicial para estudo e ampliação). Curitiba, 2011 (mimeo).

_____. **Os empresários e a política educacional.** In: II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. *Boletim da Educação – Número 12. Edição Especial – Expressão Popular*. 2014.

_____. **Prefácio.** In: PISTRÁK, M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, C. R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.** – Cascavel, PR; UNIOESTE, 2009b. [dissertação de mestrado].

FRIGOTTO, G. **A Dupla face do trabalho: Criação e destruição da vida.** In:

FRIGOTTO, G. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje.** Rio de Janeiro, 2006. (mimeo).

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (orgs.) *A experiência do trabalho e a educação básica*. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

GAZETA DO POVO. **Um terço dos professores da rede estadual do Paraná é temporário.** 09/11/2010. Disponível: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-terco-dos-professores-da-rede-estadual-do-parana-e-temporario-07aphbntg4oyv6fn4cqd3l83y> Acessado em: 30 de janeiro de 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 2.

IPARDES. Instituto Paranaense de desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado do município de Jacarezinho** Disponível em http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/montaperfil.php?Codlocal=231&btok=ok Acesso em 05 de dezembro de 2016.

KUENZER, A. Z. OLIVEIRA, M. A. **Trabalho e Educação no Campo: novos desafios**. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

KOLLING, E.; VARGAS, C. & CALDART, R.. **MST e a educação**. In: CALDART, R. et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.502-509.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LENIN, V. I. **Tarefas das Juventudes Comunistas (Discurso Pronunciado no III Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia)**.p.95-112. In: LENIN, V. I. *Cultura e Revolução Cultural*. Tradução Lincoln Boges Jr. Rio de Janeiro - Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

LUNATCHARSKI, A. **A Educação na Rússia Revolucionária**. s/d. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/a-educacao-na-russia-revolucionaria/at_download/file Acesso em 07 de setembro de 2014.

_____. **Decreto sobre la a educación popular**. In. <http://marxists.org/espanol/lunacha/obras/1917-11-11.htm>. Acesso em 26 de abril de 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. (2ªed.Rev.). Campinas: Alínea, 2010.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

MARIANO, A. S. **Escola Itinerante dos Acampamentos do MST no Paraná: limites e possibilidades**. UFSC, Florianópolis, 2011. [Monografia].

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 2ª.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Versão para eBook: Rocket Edition. 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 1º Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**; prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

_____. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária**. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia, setembro de 2006.

_____. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Boletim da educação - Edição Especial Número 11 - Setembro de 2006.

_____. **Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos**. Coleção Fazendo Escola nº 5. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001.

_____. **Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências**. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII, nº 1, Abril, 2008.

_____. **Pedagogia que se constrói na Itinerância: Orientações aos educadores**. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED: Curitiba, Ano II, n. 4, Curitiba, PR, nov. 2009.

_____. **A escola da luta pela terra**. Cadernos da Escola Itinerante, n. 5, ano III. Curitiba, março de 2010. (prelo).

_____. **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Edunioste, 2013.

_____. **Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2015)**. 2015a. (mimeo).

_____. **Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2016)**. 2016. (mimeo).

_____. **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo.** Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. (mimeografado)

_____. **História do MST: A gente cultiva a terra e ela cultiva a gente.** Construção coletiva do Curso de História ITERRA/UFFS Turma Eduardo Galeano – Veranópolis (RS)2016.

_____. **Programa Agrário do MST.** 3º edição – Setembro, São Paulo – SP, 2013.

NASIASENE, A. **Os Modernos Latifúndios: o agronegócio.** Disponível em: <http://www.rotamogiana.com/2013/02/os-modernos-latifundios-o-agronegocio.html> Acesso em 11 de agosto de 2016.

ORSO, P.J. TONIDANDEL, S. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do paraná – 1990: do mito à realidade** In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PISTRAK, M. **Fundamento da escola do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A Escola Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORECATU, C. **Inauguração Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.** Disponível em <http://minhacidadeporecatupr.blogspot.com.br/2013/08/escola-itinerante-herdeiros-da-luta-de.html> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

PROGRAMAS OFICIAIS. **A educação na República dos Soviets.** Trad. de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RABELO, J. SEGUNDO, M. D. M. JIMINEZ, S. **Educação Para Todos e Reprodução do Capital.** In: Revista Trabalho Necessario. Ano 7 – número 9 – 2009. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMINEZ,%20S.%20et%20al.pdf> Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

RACISMOAMBIENTAL. PR – Fazenda do Grupo Atalla ocupada pelo MST é improdutivo, afirma. Disponível em <http://racismoambiental.net.br/2014/03/06/pr-fazenda-do-grupo-atalla-ocupada-pelo-mst-e-improdutivo-afirma-incra/> Acesso em 13 de janeiro de 2017.

REIS FILHO, D. A. **Rússia 1917-1921: os anos vermelhos.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROCHA, W. N. IUNG, V. **Escola Itinerante Vagner Lopes.** In: Boletim Informativo da Educação do Campo: Movecampo – UNICENTRO - Edição Nº 6 , 2016.

SÁ, A. E. **PL do Veneno: o lucro vem antes da saúde e do meio ambiente**. Disponível em: <http://www.contraosagrototoxicos.org/index.php/noticias/40-campanha/633-pl-do-veneno-o-lucro-vem-antes-da-saude-e-do-meio-ambiente> Acesso dia 15 de dezembro de 2016.

SAMPAIO, C. **PL que libera venda de terra rural para estrangeiros põe em xeque soberania nacional**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/21/pl-que-libera-venda-de-terra-rural-para-estrangeiros-poe-em-xeque-soberania-nacional/> Acesso em 15 de janeiro de 2017.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Florianópolis, SC: UFSC, 2013. [Tese doutorado].

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

SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R. S. (orgs). **Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015

SAVIANI, D. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, D; DUARTE, N (orgs.). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV /FIOCRUZ, 1989.

_____. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Revista e ampliada - Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, ano 1, n. 1, 2003b. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf> Acesso em 20 ago. 2015.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. In: Basso, J. D; NETO, J. L. S.; Bezerra, M. C. S. (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, N. **Concepção Socialista de Educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 28-37, 2011.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional. Os arautos da Reforma**. DP&A. RJ.2002.

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

SILVA, J. F. S. **Escola Itinerante Paulo Freire: experiência de educação**. In: MST. *. Itinerante: a Escola dos sem terra: trajetórias e significados*. Curitiba, n° 2, out. 2008.

SILVA, J. Z.. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SMITH, A. **A riqueza das nações** (v. 1). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 5 v.

URQUIZA, P. R. U. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira - PR 2005-2008**. Londrina, 2009, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

VERDÉRIO, A. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE**. / Alex Verdério.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.

_____. **Direito e da luta de classes: por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

VIGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. 1930. Tradução Nilson Dória. Disponível em

<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

Acessado em: 15 de dezembro de 2015.

APÊNDICE 1 - Relação dos pareceres, resoluções e instruções que tratam da vida legal das Escolas Itinerantes MST-PR

ANO	DOCUMENTO LEGAL	OBJETO
2003	Parecer n° 1012/03 do Conselho Estadual de Educação	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Estado do Paraná
2004	Resolução n° 614/2004 da Secretaria de Estado da Educação	Institui o Parecer 1012/03, ou seja, autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, no Estado do Paraná.
2004	Resolução n° 1660/04 Secretária de Estado da Educação	Autoriza o funcionamento da Educação infantil e do Ensino Fundamental no Colégio Est. Iraci Salete, também institui a referida escola, como Escola Base das escolas Itinerantes.
2009	Parecer 117/09 do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica	Implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, para o Ensino Fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak, base das Escolas Itinerantes.
2010	Resolução 3922/10 da Secretária de Estado da Educação	Autoriza a implantação da Proposta do Ciclo de Formação Humana para o ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.
2010	Parecer 743/10 do Conselho Estadual de Educação, Câmara de Educação Básica.	Altera o Parecer n/ 117/10, em relação a implementação da proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o ensino Fundamental e Médio poderá ser por ciclos, de forma simultânea.
2010	Resolução n° 3922/10	Autoriza a implantação da proposta do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio Iraci Salete e Escolas Itinerantes.

2010	Instrução nº 025/2010 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	da da da	Orienta sobre a Proposta Pedagógica nas Escolas Itinerantes.
2010	Instrução nº 027/2010 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	da da da	Orienta sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas Áreas do Conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.
2013	Resolução Nº 2800/13 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	da da da	Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental – Fases I, II e do Ensino Médio, presencial, na modalidade Educação Jovens e Adultos, no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.
2014	Instrução Nº 004/2014 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	da da da	Habilitação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas instituições de ensino Itinerantes jurisdicionadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Base das Escolas Itinerantes, e nas Instituições de Ensino dos Assentamentos
2014	Parecer Nº 11/2014 Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul		Parecer de verificação da Legalidade do Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica.
2016	Parecer Nº 15/16 da Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio		Apresentação de Relatório das Ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação, nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, vinculadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, do município de Rio Bonito do Iguaçu – Escola Base, anos de 2008 a 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 - Matéria Escola Itinerante Terra e Vida no Jornal Sem Terra de 1999.

ESTADOS

PARANÁ

Escola Itinerante Terra e Vida

Os sem terra acampados em frente ao Palácio Iguaçu, em Curitiba, inauguraram em 21 de junho a *Escola Itinerante Terra e Vida*. Ela está funcionando num prédio abandonado, vizinho ao Palácio, que foi transformado pelos trabalhadores rurais num espaço de democratização da educação. *Terra e Vida* é a primeira *Escola Itinerante* no Estado.

A escola permanece em atividade durante todo o período do acampamento. A iniciativa tem como objetivo proporcionar aos sem terra um espaço de estudo, a partir da realidade e de fatos concretos. São desenvolvidas atividades educativas com crianças de 2 a 6 anos, na Ciranda Infantil, aulas para a primeira etapa do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e educação de jovens e adultos.

Os cerca de 1.200 companheiros estão acampados em frente ao



INAUGURAÇÃO DA ESCOLA TERRA E VIDA: LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Palácio Iguaçu desde o dia 8 de junho. A mobilização é em protesto contra a repressão e a perseguição política do governo Jaime Lerner (PFL) aos trabalhadores rurais sem terra.

do Sul, a experiência deu certo e hoje está se expandindo para outros Estados.

A proposta da *Escola Itinerante* é acompanhar os deslocamentos dos acampamentos de trabalhadores rurais sem terra. Os conteúdos são construídos no decorrer do processo pedagógico, considerando e respeitando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. São priorizados os conteúdos socialmente úteis e com sentido concreto

para a vida dos educandos.

ESCOLA ITINERANTE

A *Escola Itinerante* nasceu da luta e das necessidades dos acampados, especialmente, dos pequenos sem terra. A primeira iniciativa ocorreu no Rio Grande

AVANÇOS NA LUTA

A democratização da educação sempre fez parte da luta do MST. Atualmente, são mil escolas de 1ª a 4ª séries e 50 escolas de 5ª a 8ª séries, com cerca de 95 mil crianças e adolescentes estudando nos acampamentos e assentamentos espalhados pelo país. Trabalham diretamente com essas escolas cerca de 2.800 professores. O MST desenvolve, também, trabalho de alfabetização com cerca de 17 mil jovens e adultos.

No Paraná, são 200 escolas de 1ª a 4ª séries, com 9.500 alunos e 250 professores. De 5ª a 8ª séries são nove escolas, com cerca de 1.080 alunos. Este ano duas escolas de 2º grau começaram a funcionar em áreas de assentamentos de Reforma Agrária. Estas localizadas nos Assentamentos Pontal do Tigre, em Querência do Norte, e Ireno Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguaçu. Na educação de jovens e adultos são 40 turmas, com 800 alfabetizando. A *Escola Itinerante Terra e Vida* é mais uma conquista dos companheiros do Paraná.

EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE

Antonio Julio de M. Neto*

Como parte das minhas atividades de doutoramento em Educação, que curso na Universidade de São Paulo, visitei a escola Josué de Castro, no município seriano de Veranópolis (RS).

A escola foi inaugurada em 1997 e recebe alunos de praticamente todos os Estados. Funcionam os seguintes cursos: Técnico em Administração de Cooperativas, Magistério e Técnico em Administração de Assentamentos.

Apresentam como objetivo dos cursos a capacitação de assentados da Reforma Agrária e de pequenos agricultores, o apoio à cooperação e às formas associativas de organizar a produção, o incentivo à agroecologia, a promoção à escolarização, à pesquisa e ao es-

tudo que possam contribuir com os assentados.

Todos os cursos são divididos em etapas, contemplando o chamado Tempo Escola e o Tempo Comunidade. No Tempo Escola, desenvolvem atividades de aulas e trabalhos. No Tempo Comunidade, retornam para os seus assentamentos e desenvolvem atividades variadas, conforme o curso.

A escola funciona em regime de co-gestão entre a direção e os alunos. Normalmente as aulas são realizadas no período da manhã e no período da tarde os alunos trabalham em diversas atividades. Reservam o período da noite para reuniões de avaliação, planejamento e atividades culturais.

Portanto, é uma escola que busca dar uma formação integral ao aluno. É importante salientar que

essa escola trabalha na formação profissional em todas as etapas, ou seja, na produção, no comércio e na administração.

A escola trabalha dentro de sólidos ideais de cooperação. Possui um conteúdo teórico comprometido com a transformação social, buscando construir uma sociedade diferente desta. Assim, conscientes dessa missão, os alunos dedicam-se com esforço para o seu aprendizado e para o crescimento da escola.

Eles têm certeza que o conhecimento é e será essencial na sociedade que superará a sociedade do capital.

*Sociólogo e professor na Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

ANEXO 2 – Carta aberta da SEED aos Sem Terrinha - 2012

Secretaria de Estado da Educação - SEED

CARTA ABERTA

Institucional

Enviado por:

Postado em:31/10/2012

A Secretaria de Estado da Educação recebeu, no dia 31 de outubro de 2012, as crianças representantes do Movimento Sem Terrinhas, juntamente com adultos do MST.

CARTA ABERTA A Secretaria de Estado da Educação recebeu, no dia 31 de outubro de 2012, as crianças representantes do Movimento Sem Terrinhas, juntamente com adultos do MST. Neste encontro foi apresentada a pauta das reivindicações, que foram consideradas legítimas pela Secretaria de Estado da Educação - SEED. Ficou esclarecido que os contratos de PSS serão prorrogados para o ano de 2013 e que terá novo edital para contratação de professores, sendo contemplada uma etapa específica para Escolas Itinerantes e da base Iraci Salete Strozack. Dependendo do interesse do professor nas disciplinas ofertadas, dentro da sua área de conhecimento, podendo chegar até 40 horas nas escolas com mais de um turno. Foi informado que já foram licitados os materiais de construção para adequação física de todas as escolas itinerantes. Escolas que aguardavam há mais de 4 anos estão sendo atendidas e contempladas. O processo licitatório foi concluído com sucesso para 5 escolas. Outras 4, não tiveram propostas apresentadas por empresas e serão licitadas novamente. Outra questão apresentada foi a garantia da aquisição de 30% de produtos da agricultura familiar para a merenda escolar. Esclarecemos sobre a ampliação dos recursos de 3 milhões, em 2010, para 23 milhões, em 2012, das compras oriundas de pequenos produtores familiares, o que deve garantir o cumprimento dos 30%. Com esse investimento, o Estado do Paraná, está na iminência de ser o primeiro estado a cumprir a meta de 30%, estabelecida pelo FNDE. A Secretaria de Educação apresentou ao Governo Federal, por meio do Programa Pronacampo, a proposta de construção de dez novas unidades de escolas do campo. Outras três escolas já se encontram em fase de construção, sendo duas com recurso do governo do Estado do Paraná. Vários pontos já foram atendidos e outros estão sendo verificados e priorizados nas demandas da Secretaria. O atendimento às crianças foi mais um momento de diálogo entre o governo estadual e o MST. A SEED considera suas presenças como um momento didático-pedagógico, importante para a construção do caráter e do respeito entre essas instituições Curitiba, 31 de outubro de 2012. Jorge Eduardo Wekerlin Secretário de Estado da Educação em exercício

ANEXO 3 – Manifesto dos Sem Terrinha 2014



MANIFESTO DOS SEM TERRINHA

Somos Sem Terrinhas do MST. Representamos todas as crianças e as famílias Sem Terra de Acampamentos e Assentamentos do Paraná. Estamos em Curitiba, entre os dias 15 e 17 de outubro, reunidos em 900 crianças no nosso 11º Encontro Estadual dos Sem Terrinha para discutir os problemas que estamos tendo em nossas localidades, conhecer a capital, brincar, estudar e lutar.

Nosso grande sonho de Sem Terrinha é ver a terra repartida e que todas as crianças e suas famílias tenham um lugar para morar, trabalhar e viver. Por isso exigimos a desapropriação das terras ocupadas e a realização da reforma agrária com o assentamento de todas as famílias Sem Terra. Queremos que não tenha mais violência contra os Sem Terra e que o Estado cumpra sua obrigação de garantir a segurança do povo, pois os fazendeiros e as empresas querem fazer o despejo.

Nenhuma escola do campo pode ser fechada. Não pode acontecer de fechar escola, porque depois de tanto esforço para construir escola é uma coisa muito errada deixar fechar. A lei diz que é obrigado colocar escola no campo, este é direito nosso. Estamos aqui para lutar para que o Estado coloque essa lei em prática. As escolas do campo são importantes e muito boas, porque faz com que os Sem Terrinhas que estudam nelas sejam trabalhadores educados e que saibam mais sobre sua realidade.

Já solicitamos junto a Secretaria de Educação a construção de 18 escolas nos Assentamentos. Pelas informações que temos, essas solicitações não foram encaminhadas. Em nossa realidade, faltam salas de aulas em muitas escolas e em outros lugares nem temos escola. Assim, exigimos o atendimento de todos os pedidos e solicitações para reforma e construção de escolas tanto municipais como estaduais. Queremos uma escola bonita com equipamentos, com professores que pensem em nosso futuro, a partir de nossa realidade.

Com a nossa luta, nos últimos tempos conquistamos novos Assentamentos, mas em muitos desses novos Assentamentos faltam transporte escolar. Tem criança que vai para a escola a pé, de cavalo ou de bicicleta. Corremos vários perigos na ida para a escola, pois o trajeto é muito longe. Tem lugares que as crianças neste ano não conseguiram chegar a escola por falta de transporte. Precisamos de estradas boas para a segurança dos passageiros. Em alguns lugares não tem ponte e temos que passar dentro do rio. Tem lugares em que os ônibus andam quase com cem pessoas. Os ônibus na maioria das vezes andam superlotados, são estragados, com os pneus velhos. Tem crianças que perdem duas aulas por dia, pois o transporte não dá conta. E ainda mais, tem ônibus que tem que fazer duas linhas, com isso no início das aulas chegamos atrasados e no retorno chegamos muito tarde a nossas casas. Por causa da chuva tem lugar que fica duas semanas seguidas ou mais sem ir para a escola, pois as estradas estão bem ruins. Em outros lugares se der qualquer chuvinha o ônibus já não anda. Por isso, exigimos que o problema do transporte e das estradas seja resolvido com urgência.

Nas Escolas do Campo têm que ter laboratórios com condições de uso: laboratórios de informática, de ciências, de solos... Por exemplo, em algumas escolas há computadores que não funcionam, em outras escolas não existem computadores para uso dos alunos e nem internet.

Nos Acampamentos temos as Escolas Itinerantes. Sem convênio a Escola Itinerante não pode funcionar, pois é o convênio que permite a contratação de professores. É preciso aumentar o valor repassado para garantir a abertura de mais Escolas Itinerantes, principalmente no Acampamento Zilda Ams em Florestópolis e no Acampamento Herdeiro da Terra do 1º de Maio em Rio Bonito do Iguçu. O Estado tem que garantir os materiais para construção das novas Escolas Itinerantes e reformas das que já existem. Em nossas escolas faltam materiais e livros, tanto de literatura como das matérias específicas.

Queremos professores que se identifiquem com nossa realidade de famílias que vivem na roça, produzem alimentos e fazem a luta. Por isso os professores tem que ter uma formação para trabalhar em nossas escolas, para que tenham a condição de relacionar a nossa vida com os conteúdos escolares.

Somos Sem Terrinha do MST *pelo direito de viver e estudar no campo* e nos colocamos em marcha, reafirmando nossa luta, fazendo a denúncia e reivindicando nossos direitos.

Sem Terrinhas pelo direito de viver e estudar no campo.

Curitiba, 17 de outubro de 2014.

***Viva os 30 anos do MST!
Lutar, construir Reforma Agrária Popular!***

ANEXO 4 – Convite da Associação dos Municípios do Paraná aos prefeitos



ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Ofício Nº: 70-2015

Curitiba, 14 de outubro de 2015.

CONVITE AMP–ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ.**A Sua Excelência**

A Diretoria da AMP - Associação dos Municípios do Paraná tem a honra de convidar Vossa Excelência Sr. Prefeito Municipal para participar de reunião em conjunto com a Secretária de Educação do Paraná, a realizar-se na Av. Água Verde, nº: 2140, Vila Isabel, Curitiba, que acontecerá às 15:00 horas, do dia 26 de outubro de 2015, cuja pauta tratará exclusivamente do seguinte tema:

- *Escolas Itinerantes – análise de medidas para manutenção e funcionamento, exigências e responsabilidades dos entes, demais sugestões.*

Por esta razão, solicitamos encarecidamente sua presença nesta reunião, trazendo as principais dificuldades enfrentadas pelo seu município, a fim de tratarmos das medidas, cujo objetivo, é encontrar soluções para os problemas hoje enfrentados. Contamos com sua participação!

Cordiais saudações municipalistas

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Micheletto', is written over a light blue circular stamp or watermark.

Marcel Henrique Micheletto
Presidente da AMP

ANEXO 5 – Publicação no Diário Oficial do Paraná do aditivo de tempo convênio El

8 3ª feira 03/Mai/2016 - Edição nº 9689	Diário OFICIAL Paraná SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE - SESA SECRETARIA DE ESTADO DO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - SEDS SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GRUPO ADMINISTRATIVO SETORIAL</p> <p>EXTRATO DE TERMO ADITIVO DE PRORROGAÇÃO DE PRAZO</p> <p>CONTRATANTE: Secretaria de Estado da Educação CONTRATADA: GERALDO JACINTO LORENZON E MARILDA PALLU LORENZON.</p> <p>OBJETO: Termo Aditivo de prorrogação de prazo, referente ao Contrato nº12.131.468-6 de locação de imóvel onde está situado o CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA P/ JOVENS E ADULTOS DE CURITIBA - PR. O presente Termo Aditivo tem o prazo de 12 meses, com início em 01/05/2016 e término em 30/04/2017.</p> <p>As demais cláusulas e condições do contrato permanecem inalteradas.</p> <p>VALOR TOTAL: R\$273.345,60 (duzentos e setenta e três mil trezentos e quarenta e cinco reais e sessenta centavos)</p> <p>AUTORIZADO POR: Edmundo Rodrigues da Veiga Neto Diretor Geral/SEED Dec.1162/2015</p> <p>DATA: 28/04/2016 PROTOCOLO: 12.131.460-6</p>	<p>Secretaria da Saúde</p> <p>SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE - SESA PUBLICAÇÃO DE EDITAL</p> <p>PREGÃO PRESENCIAL Nº 016/2016 – SESA – FRETTAMENTO DE 2 (DOIS) ÔNIBUS LEITO TURISMO COM NO MÍNIMO 40 LUGARES para DESLOCAMENTO DOS SERVIDORES PARA O EVENTO MÃE PARANAENSE DA 12ª REGIONAL DE SAÚDE DE UMUARAMA, conforme especificações no Anexo I deste Edital.</p> <p>ABERTURA: 16/05/2016 ÀS 09:00 horas – VALOR MÁXIMO: R\$ 12.400,00 - Protocolo: 14.000.470-7 - Autorização: Secretário de Estado da Saúde em 30/03/2016</p> <p>COMPLEMENTARES: Os interessados poderão efetuar o "download" dos Editais de Pregão Eletrônico acessando o site: www.licitacoes-e.com.br, e Editais de Pregão Presencial no site www.compraspr.gov.br.</p> <p>COMISSÃO PERMANENTE DE LICITAÇÃO Fone 3264-6140/3263-1288/3360-6750</p> <p>Curitiba, 03 de maio de 2016 Coordenadora de Licitações Cristina da Rocha</p>	
36983/2016	37247/2016	
<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GRUPO ORÇAMENTÁRIO SETORIAL</p> <p>3º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº 2620150004 QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DO PR, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COM A ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA - ACAF, PARA OS FINS QUE ESPECIFICA.</p> <p>OBJETIVO: O presente Termo Aditivo tem por objetivo, alterar as CLÁUSULAS QUINTA – DO VALOR, SEXTA – LIBERAÇÃO DE RECURSOS, DÉCIMA PRIMEIRA – DA VIGÊNCIA E ALTERAÇÕES e acrescer as CLÁUSULAS DÉCIMA OITAVA – DA DENÚNCIA OU RESCISÃO, DÉCIMA NONA – DO LIVRE ACESSO e a VIGÉSIMA – MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO.</p> <p>AUTORIZADO pelo Governador Carlos Alberto Richa</p> <p>DATA DA AUTORIZAÇÃO: 02/05/2016 Vigência: Início em 08/05/2015 e encerra-se-á em 31/12/2016.</p>	<p>Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social</p> <p>EXTRATO DE TERMO DE CONVÊNIO Nº 03/2016</p> <p>Protocolo: 12.018.895-0</p> <p>Participa: O Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Estado do Trabalho e Desenvolvimento Social - SEDS e o Município de Irati.</p> <p>Objeto: Transferência de recursos financeiros para o financiamento na implementação de ações para o "Programa Crescer em Família - Acolhimento Institucional", conforme Plano de Trabalho – Delib. 022/2013 e 156/2013 – CEDCA/PR.</p> <p>Vigência: ... 24 (vinte e quatro) meses contados da data de publicação.</p> <p>Valor: ... R\$ 55.000,00 (cinquenta e cinco mil reais).</p> <p>Dotação Orçamentária: ...5760.08243024-417, elementos de despesa 3340.4101 e 4440.4201, Fonte 102-FLA/PR, Empenho: 5760.0000.6.00192-1 e 5760.0000.6.00193-1, ambos de 06/04/2016.</p> <p>Autorização Governamental: ...em 10/11/2015, processo nº 13.337.728-0. Assinado em 08/04/2016.</p> <p>Curitiba, 02 de Maio de 2016. Fernanda Bernardi Vieira Richa Secretária de Estado do Trabalho e Desenvolvimento Social – SEDS.</p>	
37054/2016	37128/2016	
<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GRUPO ADMINISTRATIVO SETORIAL</p> <p>EXTRATO DE TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMÓVEL</p> <p>Formaliza o Termo de Cessão de Uso de Imóvel nº 230/2015, referente ao protocolo nº 13.641.532-8, com a Prefeitura Municipal de Marumbi e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, representado pelo Diretor Geral, Sr. Edmundo Rodrigues da Veiga Neto.</p> <p>AUTORIZADO POR: Edmundo Rodrigues da Veiga Neto Diretor Geral/SEED – Res. 1162/15 SEED/GS</p> <p>DATA: 16/02/2016</p>	<p>Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária</p> <p>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA CORPO DE BOMBEIROS ABERTURA DE LICITAÇÃO PREGÃO ELETRÔNICO Nº 282/2016 – GMS 282/2016</p> <p>PROTÓCOLO: 14.007.421-7</p> <p>OBJETO: Aquisição de Gêneros Alimentícios para o Corpo de Bombeiros da Cidade de Jaguaquaipe pelo período de 12 (doze) meses.</p> <p>INTERESSADO: Corpo de Bombeiros da PMPR.</p> <p>Abertura: 17/05/2016 às 13:45 horas.</p> <p>O edital encontra-se à disposição no portal www.comprasparana.pr.gov.br ícone LICITAÇÕES DO PODER EXECUTIVO, e licitações-e do Banco do Brasil, licitações por instituição, SESP, ID do Banco do Brasil 627496 - SESP, 03/05/2016.</p>	
37129/2016	36828/2016	
<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GRUPO ADMINISTRATIVO SETORIAL</p> <p>EXTRATO DE TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMÓVEL</p> <p>Formaliza o Termo de Cessão de Uso de Imóvel nº 212/2015, referente ao protocolo nº 13.663.126-8, com a Prefeitura Municipal de São Jorge D'Oeste e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, representado pelo Diretor Geral, Sr. Edmundo Rodrigues da Veiga Neto.</p> <p>AUTORIZADO POR: Edmundo Rodrigues da Veiga Neto Diretor Geral/SEED – Res. 1162/15 SEED/GS</p> <p>DATA: 16/02/2016</p>	<p>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA CORPO DE BOMBEIROS ABERTURA DE LICITAÇÃO PREGÃO ELETRÔNICO Nº 250/2016 – GMS 250/2016</p> <p>PROTÓCOLO: 14.015.704-0</p> <p>Objeto: Aquisição de Gêneros Alimentícios para o Corpo de Bombeiros da Cidade de Telmaco Borba pelo período de 12 (doze) meses.</p> <p>INTERESSADO: Corpo de Bombeiros da PMPR.</p> <p>Abertura: 19/05/2016 às 14:00 horas.</p> <p>O edital encontra-se à disposição no portal www.comprasparana.pr.gov.br ícone LICITAÇÕES DO PODER EXECUTIVO, e licitações-e do Banco do Brasil, licitações por instituição, SESP, ID do Banco do Brasil 627887 - SESP, 03/05/2016.</p>	
37172/2016	37097/2016	
<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GRUPO ADMINISTRATIVO SETORIAL</p> <p>EXTRATO DE TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMÓVEL</p> <p>Formaliza o Termo de Cessão de Uso de Imóvel nº 218/2015, referente ao protocolo nº 13.663.116-0, com a Prefeitura Municipal de São Jorge D'Oeste e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, representado pelo Diretor Geral, Sr. Edmundo Rodrigues da Veiga Neto.</p> <p>AUTORIZADO POR: Edmundo Rodrigues da Veiga Neto Diretor Geral/SEED – Res. 1162/15 SEED/GS</p> <p>DATA: 16/02/2016</p>		
37165/2016		
<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GRUPO ADMINISTRATIVO SETORIAL</p> <p>EXTRATO DE TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMÓVEL</p> <p>Formaliza o Termo de Cessão de Uso de Imóvel nº 218/2015, referente ao protocolo nº 13.663.116-0, com a Prefeitura Municipal de São Jorge D'Oeste e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, representado pelo Diretor Geral, Sr. Edmundo Rodrigues da Veiga Neto.</p> <p>AUTORIZADO POR: Edmundo Rodrigues da Veiga Neto Diretor Geral/SEED – Res. 1162/15 SEED/GS</p> <p>DATA: 04/02/2016</p>		
37151/2016		

ANEXO 6 – Objetivos Formativos E Êxitos Presente No Plano De Estudos Versão 2013

Objetivos formativos	Êxitos
1. Exercitar a expressão oral e escrita.	Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo em atividades de mística, culturais, de trabalhos em grupo e outros, e produzir textos escritos incorporando novos vocábulos.
2. Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta.	Perceber a existência de conceitos na explicação dos fenômenos.
3. Formular conceitos simples, desde fenômenos da realidade.	Expressar conceitos simples pelo registro da observação e estudos da natureza do entorno da escola e discutidos em diferentes aulas.
4. Exercitar o raciocínio lógico.	Demonstrar uso do raciocínio lógico diante de situações do trabalho e das brincadeiras. Atenção à forma de resolução de problemas matemáticos.
5. Demonstrar postura de curiosidade intelectual.	Apresentar perguntas diante de situações vivenciadas e estudadas.
6. Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida.	Este objetivo pode ser verificado pela solicitação de registros (escritos e orais) das observações de aspectos visíveis feitas pelo estudante em saídas de campo seja para estudos da natureza, de locais de produção, seja na participação em mobilizações ou encontros dos Sem Terrinha ou da Juventude Sem Terra, alternando-se solicitação de registros de observações livres e de observações orientadas.
7. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas da prática.	Êxito a ser verificado por meio de: - diálogo com os estudantes sobre situações de trabalho (dentro e ou fora da escola) e de organização coletiva para realizar tarefas diversas (para identificar as hipóteses que formula, ainda que sem identificá-las com esse nome); - exercícios escritos elaborados a partir de situações reais ou simuladas: diante de uma situação x (descrita) o que faria. No caso do 6º Ano, o educando deve ser capaz de formular mais de uma hipótese diante de uma mesma situação ou problema.
8. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos.	Êxito a ser verificado por meio de atividades práticas de pesquisa (de campo e bibliográfica), que sigam passos ou roteiros previamente estabelecidos, realizadas a cada semestre e relacionadas a cada complexo. Também podem ser atividades relacionadas aos inventários da realidade desenvolvidos ou atualizados pela escola para seu planejamento anual.
9. Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas).	Saber observar e identificar uma problemática.
10. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir.	Saber identificar vários pontos de vistas diferentes presentes em uma situação ou questão.
11. Apropriar-se de tecnologias de produção e uso social.	Saber identificar o que é e para que serve uma tecnologia.
12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem estar dos outros.	Saber colocar-se em relações coletivas a partir de relações de interesses compartilhados.

13. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política.	Saber identificar necessidades sociais a serem alteradas na realidade.
14. Desenvolver capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas.	Identificar problemas nas situações vivenciadas e estudadas, demonstrando interesse em sua resolução.
15. Desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo.	Demonstrar responsabilidade no trabalho de autosserviço e trabalhos escolares, percebendo a interdependência do trabalho individual e coletivo.
16. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis.	A depender das equipes de trabalho existentes ou saber lavar a louça, servir o alimento, limpar e arrumar o refeitório, biblioteca e outros espaços individuais e coletivos; domínio básico no trato com animais de pequeno porte e cultivo da lavoura e horta.
17. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola e ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo.	Perceber a cooperação no trabalho da escola e do acampamento/assentamento e perceber-se como partícipe da cooperação, cultivando-a.
18. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade.	Situar-se diante da produção e do trabalho no campo compreendendo alguns de seus componentes como: trabalho manual e intelectual, tecnologias de produção, industrialização e comercialização, percebendo diferenças de apropriação destes elementos entre o agronegócio e a agricultura camponesa bem como elementos da articulação dialética entre ambos.
19. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra.	Participar da mística e da memória na escola e no acampamento/assentamento e identificar seu significado.
20. Valorizar a produção cultural e fazer a análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais.	Identificar a produção da cultura nos diversos espaços na escola, no assentamento/acampamento e na sociedade e a existência da Indústria cultural;
21. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo.	Expressar nas situações vividas na escola e no acampamento/assentamento (como, por exemplo: nos jogos, brincadeiras e danças, mística) a capacidade de prestar atenção no funcionamento de seu corpo, seus limites e possibilidades, bem como realizar ações de zelo pelo seu corpo e dos colegas.
22. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde.	Demonstrar consolidados hábitos de higiene individual, tais como: asseio corporal, alimentação saudável (sem agrotóxicos, balanceada) ser afetuoso, entre outros. E estabelecer relações das necessidades desses bons hábitos com sua saúde e o bem estar do ambiente (escola e entorno, por exemplo).
23. Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística.	Demonstrar o gosto pelo belo, iniciativa e imaginação nas atividades artísticas promovidas pela escola e pelo acampamento/assentamento, como por exemplo, nas místicas e festas.
24. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e da natureza.	Perceber situações de opressão e exploração nas relações humanas ao estudar a realidade.
25. Realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina,	Ao realizar as atividades propostas, finalizá-las, avaliando-as e apresentando sua análise

posicionando-se criticamente diante delas.	
26. Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional	Em trabalhos em grupos, demonstrar preocupação com os demais integrantes, posicionando-se com calma e respeito.
27. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual.	Em debates orais demonstrar que percebe que existe relação entre o que estuda e o que vivencia no cotidiano.
28. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza e na sociedade.	Ao estudar diferentes fenômenos naturais e sociais, perceber que eles vão acontecendo de diferentes formas em diferentes épocas e que há relações entre eles

Fonte: (MST, 2013)

ANEXO 7 - Manifesto dos Educadores e Educadoras do III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST

III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos acampamentos da Reforma Agrária, Faxinal do Céu - PR, 09 de maio de 2008.

MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

Companheiros e Companheiras,

Reunimos entre os dias 05 a 09 de Maio de 2008, em Faxinal do Céu/Paraná, 400 educadores de 13 estados da federação: AL, BA, DF, GO, MA, MS, PA, PE, PI, PR, RS, SC e SP, no III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos acampamentos das áreas de Reforma Agrária. Este Seminário é continuidade dos dois anteriores, procurando dar sequência ao debate/estudo sobre a Escola Itinerante. Neste sentido, reafirmamos o Manifesto dos Educadores e Educadoras da Escola Itinerante do MST, assumido no II Seminário, realizado em Curitiba, em agosto de 2006.

Dentre os participantes, se encontram os educadores das escolas itinerantes; educadores das Redes Estaduais de Educação; integrantes do Coletivo Nacional de Educação, Frente de Massa e da Direção Nacional do MST; representantes das Secretarias de Estado da Educação; as Escolas Bases das Itinerantes; a Coordenação de Educação do Campo do MEC; pesquisadores e assessores, entre outros convidados.

O Seminário foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com o apoio do Governo do Estado do Paraná e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Teve como objetivos a socialização e reflexão das práticas pedagógicas e dos estudos realizados sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST, fortalecer os vínculos desta Escola com o Movimento, compreender a atual conjuntura de luta pela Reforma Agrária e comemorar os 12 anos da Escola Itinerante.

Contexto

A Escola Itinerante vem se consolidando como a escola dos acampamentos do MST, associada à luta pela Reforma Agrária, buscando ampliar a capacidade crítica e organizativa dos seus sujeitos, construindo novas relações sociais.

Atualmente, dentre os 24 estados da federação em que o MST está organizado, a Escola Itinerante é reconhecida pelo poder público em seis deles: Alagoas, Goiás, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Contamos hoje com aproximadamente 37 escolas itinerantes, envolvendo 3600 educandos com 348 educadores, em cerca de 37 acampamentos das áreas de Reforma Agrária. Dados ainda insignificantes diante do grande número de acampamentos de sem terras existentes no Brasil.

O III Seminário Nacional acontece em um momento em que se amplia o número de estados que possuem Escolas Itinerantes legalizadas, o que exige ampliar o diálogo entre estes estados a fim de qualificar a proposta pedagógica da mesma. Ademais, a Escola Itinerante precisa fortalecer os seus vínculos com os desafios maiores do MST, uma vez que encontra-se em um espaço privilegiado que favorece a construção de uma escola que atenda os interesses da classe trabalhadora.

O balanço realizado neste seminário apontou para os avanços que obtivemos e desafios que persistem. Ressaltamos que vêm crescendo no MST a importância desta escola, dado seu papel social na formação das novas gerações, além de sua capacidade pedagógica em formar política e organizativamente os trabalhadores rurais sem terra.

Todavia, sabemos que a forma de organização das Escolas Itinerantes é diferenciada de um estado para outro, entretanto coloca-se o desafio de, considerando a dinâmica de organização do Movimento em cada estado, avançar na construção da Escola Itinerante do MST, resguardando os princípios da educação e a Pedagogia do Movimento.

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

Um limite destacado nas Escolas Itinerantes diz respeito à tendência de institucionalização das práticas pedagógicas. Isto ocorre no momento em que a escola deixa de atuar para a emancipação da classe trabalhadora, assumindo a lógica do Estado. É necessária, porém, muita atenção para evitarmos cair nesta armadilha.

Identificamos ainda, que no decorrer do tempo, tende-se à acomodação: diminuindo os vínculos orgânicos entre escola e acampamento, provocando a desmotivação dos educadores e a descontinuidade do processo pedagógico, pois percebe-se que a prática pedagógica das Escolas Itinerantes é fortalecida pela dinâmica da luta presente no acampamento.

Outro ponto crítico encontrado diz respeito à descontinuidade existente entre a escola do acampamento e do assentamento. Nessa transição há uma tendência para perder a riqueza do trabalho pedagógico desenvolvido nas Itinerantes, com maior adesão acrítica ao sistema escolar vigente. Compreendemos que isso se deve, em parte, às dificuldades encontradas na produção e organização dos assentamentos.

Por sua própria lógica a Escola Itinerante tem como característica a rotatividade dos educadores. Entretanto, a falta de um coletivo permanente de educadores itinerantes dificulta o processo de consolidação da proposta pedagógica desta escola. Isto acentua a necessidade de formação, que permita compreender as questões maiores da Pedagogia e da educação no MST, considerando-se a particularidade dos acampamentos.

Proposições

Avançar na compreensão da Escola Itinerante do MST, que compartilhe os princípios e a Pedagogia do Movimento, respeitando a dinâmica e a itinerância dos acampamentos e as particularidades de cada estado;

Fortalecer os vínculos desta escola com a comunidade acampada, tanto no sentido de a escola estar em sintonia com a realidade social quanto de a comunidade assumir a escola como sendo sua. Isto permite a continuidade desta escola no assentamento;

Consolidar um coletivo de educadores para atuar nas Escolas Itinerantes, com o intuito de assegurar as conquistas e avançar na experiência;

Ampliar o diálogo entre os estados que possuem Escola Itinerante, no sentido de construir um programa de formação para os educadores, para a sistematização do trabalho desenvolvido, articulado junto ao Coletivo Nacional de Educação;

Buscar apoio junto ao MEC para agilizar a legalização de Escolas Itinerantes em outros estados, apoio para formação de educadores, infra-estrutura, sistematização e material didático;

Fortalecer a luta para que a Escola Itinerante seja ampliada para os estados que tiverem condições, devidamente apoiados, assegurando-se que a proposta pedagógica esteja coerente com os princípios da educação no MST;

Produzir material de apoio pedagógico ao trabalho dos educadores e ao conjunto do acampamento, que aborde a relação escola – comunidade, a organização do trabalho escolar e pedagógico, o processo de avaliação, a escolha dos temas geradores, a construção da estrutura física da escola, entre outras tantas temáticas relacionadas com a nova forma escolar.”

Educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes
Faxinal do Céu – PR, 2008.

ANEXO 8 – Carta aberta da SEED em resposta ao ‘movimento’ dos Sem Terrinha 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



Curitiba, 10 de novembro de 2016.

Assunto: Reivindicações apresentadas pelo Manifesto dos Sem Terrinha – MST no dia 10 de novembro de 2016.

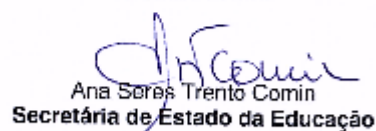
Em razão do XII Encontro Estadual dos Sem Terrinha "Educação, Terra e Dignidade: pelo direito de viver e estudar no campo!", a comissão dos Sem Terrinha, movimento composto por 700 crianças que representam todas as crianças e famílias sem terra de acampamentos e assentamentos do Paraná, foi recebida hoje no auditório da Secretaria de Estado da Educação, onde apresentou carta-manifesto contendo diversas reivindicações, algumas inclusive relacionadas à manutenção das escolas do campo.

Após ouvir as reivindicações colocadas pelos manifestantes e seus líderes, esta Secretaria se colocou à disposição para intermediar com o Governo do Estado e as Prefeituras Municipais as negociações dos itens pleiteados.

Em compromisso assumido com a Comissão, ficou acordado que nenhuma criança ou adolescente ficaria fora da escola, quer fossem atendidas pelas redes municipais ou pela rede estadual de ensino e que todas as reivindicações apresentadas na carta-manifesto serão analisadas pelo Departamento da Diversidade – DEDI/SEED, que fará a articulação das negociações com as instituições competentes, visando à continuidade da oferta da educação do campo.

Entendendo como legítima a reivindicação dos Sem Terrinha, esta Secretaria se propõe a estudar soluções que atendam às demandas apresentadas e permanece aberta ao diálogo.

Atenciosamente


Ana Serejs Trento Comin
Secretária de Estado da Educação

ANEXO 9 – Manifesto dos Sem Terrinha 2016



**XII ENCONTRO ESTADUAL DOS SEM TERRINHA
 “EDUCAÇÃO, TERRA E DIGNIDADE: PELO DIREITO DE VIVER E ESTUDAR NO CAMPO!”**

MANIFESTO DOS SEM TERRINHA

Somos 700 Sem Terrinhas do MST e representamos todas as crianças e as famílias Sem Terra de Acampamentos e Assentamentos do Paraná. Estamos em Curitiba, entre os dias 08 à 10 de novembro de 2016, reunidos no nosso 12º Encontro Estadual dos Sem Terrinha para discutir e lutar pelo nosso direito de viver e estudar no campo. Nesse estudo coletivo apresentamos muitos problemas em nossas localidades, que dificulta nosso direito de brincar, estudar e lutar.

Nosso grande sonho de Sem Terrinha, é ver a terra repartida e que todas as crianças e suas famílias tenham um lugar para morar, trabalhar e viver. Por isso exigimos a desapropriação das terras ocupadas e a realização da reforma agrária com o assentamento das 10 mil famílias acampadas no Paraná. Queremos que não tenha mais violência contra os Sem Terra e que o Estado cumpra sua obrigação de garantir a segurança do povo, nós Sem Terrinha estamos sentindo que nossas famílias estão sendo discriminadas e tratadas como “bandidos”, criminalizando nosso direito de luta.

Temos muitas lutas, mas nesse momento, nossa maior luta é soltar nossos companheiros que foram presos por crimes que não cometeram. Nós Sem Terrinhas, sofremos a mesma situação que nossas famílias quando a polícia tenta nos reprimir e despejar, exigimos respeito.

Em alguns lugares conquistamos a terra, nossos assentamentos mas ainda, precisamos de melhorias como na saúde, é necessário ter unidades de saúde com equipe médica, terapias e tratamentos naturais para que a gente não fique muito tempo nas filas e tenha um atendimento de qualidade.

Para melhorar nossa vida no assentamento, também precisamos ter estradas de qualidade para os alimentos que produzimos com nossos familiares chegarem até a cidade. Exigimos condições para produzir alimento saudável para garantir nossa soberania alimentar com cooperação e a agroecologia. Os lanches na escola estão em condições precárias. Os alimentos na escola devem ser saudáveis, produzidos pela agricultura familiar.

Para nós Sem Terrinhas continuarmos dando grandes passos na emancipação humana, e para que isso aconteça precisamos de uma educação de qualidade que faça nosso presente de luta e garanta o futuro dos que virão.

É uma escola de qualidade, precisa ter liberdade para acessar o conjunto dos conhecimentos na sociedade, por isso achamos um crime tentarem proibir à escola de discutir as questões da nossa vida.

Vivemos um momento de perda de direitos, estão acabando com a educação pública, querem diminuir o conteúdo do ensino médio, prejudicando nosso direito de estudar história, filosofia, sociologia, arte e educação física, conhecimentos importantes para nossa formação.

Também, como Sem Terrinhas somos contra a PEC 55 que impede o crescimento de investimento público na educação e em outras áreas sociais e coloca em risco nosso direito de ter acesso a educação em todos os níveis.

Nenhuma escola do campo pode ser fechada, porque depois de tanto esforço para construir é uma coisa muito errada deixar fechar. A lei diz que é obrigado colocar escola no campo, este é direito nosso. Estamos aqui para lutar para que o Estado coloque essa lei em prática. As escolas do campo são importantes e muito boas, porque faz com que os Sem Terrinhas que estudam nelas sejam trabalhadores educados e que saibam mais sobre a sociedade.

Já solicitamos junto a Secretaria de Educação a construção e reforma de 19 escolas nos Assentamentos, e pelas nossas informações pouca coisa foi encaminhada.

Necessitamos da construção de muitas escolas no campo com as condições necessárias: com internet, laboratórios de informática, de ciências, de solos, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, espaço de produção agrícola, ateliê de arte...

Também sabemos que é necessário professores em condições para assumir as aulas, com maior tempo na escola e que se identifique com educação do campo.

Porém hoje, um dos nossos maiores problemas é as estradas de acesso a escola e o transporte escolar.

Não há linhas do transporte escolar e ônibus suficientes para atender as necessidades, pois ficamos muito tempo no trajeto e muitas vezes chegamos atrasados. A condição das estradas, na maioria dos assentamentos, não permite nossa ida a escola e faz com que em muitos dias percamos aulas, muitas crianças chegam até reprovar, queremos estrada com qualidade, pois em alguns lugares não tem pontes e o ônibus passa dentro do rio quando chove. Tem criança que vai para a escola a pé, de cavalo ou de bicicleta, corremos vários perigos na ida para a escola, pois o trajeto é muito longe. Tem lugares em que os ônibus andam quase com cem pessoas, superlotados, são estragados, com os pneus velhos. Exigimos que o problema do transporte e das estradas seja resolvido com urgência.

Nos Acampamentos temos as Escolas Itinerantes, sem convênio elas não tem condições de funcionar, pois é ele que permite a contratação de professores e funcionários. É preciso que o Estado garanta a continuidade das escolas nos acampamentos com a renovação do convênio dê conta da nossa realidade no acampamento e a construção de mais escolas Itinerantes e as condições necessárias para sua qualidade e manutenção como a contratação de professores e funcionários.

Somos Sem Terrinha do MST *pelo direito de viver e estudar no campo* e nos colocamos em luta, reafirmando nossa identidade, fazendo a denuncia e reivindicando nossos direitos.

Sem Terrinhas pelo direito de viver e estudar no campo.

Curitiba, 10 de novembro de 2016.

Viva o Sem Terrinha na luta por um futuro melhor!

Viva o MST!

Lutar, construir Reforma Agrária Popular!