

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ERIKA ELIAS DO NASCIMENTO

**ESCOLA DO TRABALHO: CONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA NA
ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER**

**Guarapuava
2023**

ERIKA ELIAS DO NASCIMENTO

**ESCOLA DO TRABALHO: CONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA NA
ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke.

Guarapuava
2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

N244e Nascimento, Erika Elias do
Escola do trabalho: construção e resistência na escola itinerante
caminhos do saber / Erika Elias do Nascimento. -- Guarapuava, 2023.
xiv, 147f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em
Educação, 2023.

Orientador: Marcos Gehrke.

Banca examinadora: Marcos Gehrke, Ana Cristina Hammel, Alessandro
Melo

Bibliografia

1. Trabalho. 2. Sociedade Capitalista. 3. Escola. 4. Escola do Trabalho.
5. Escolas do MST. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

ERIKA ELIAS DO NASCIMENTO

"ESCOLA DO TRABALHO: CONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER"

Dissertação aprovada em 21/09/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcos Gehrke
(Orientador/UNICENTRO)



Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Hammel
(Membro Titular/UFFS)



Prof. Dr. Alessandro Melo
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família: meu pai Edison João, minha mãe Maria do Carmo, minha irmã Jaqueline Nascimento, meu sobrinho Nickolas Lorenzo, meus filhos Pedro Elias e Tauan Miguel e José Lemes, meu companheiro de vida, por estarem sempre comigo, por assumirem para si também os objetivos de vida que me proponho e criarem condições para que se efetivem, por me acolherem, entenderem, escutarem, acompanharem, conversarem, apoiarem, corrigirem, por partilharem a vida comigo, unidos, dando a mim o alicerce necessário para enfrentar qualquer dificuldade imposta pela materialidade. Agradeço por poder, hoje, olhar para cada momento vivido e perceber que um dos elementos centrais que me manteve em pé, com força, determinação e disciplina foi minha família, que, por maior que possa ter sido o limite, coletivamente sempre encontramos a superação. Agradeço a todos os meus familiares, em especial meu padrinho Antônio, meus primos Kelvis Nascimento e Marcelo Nascimento, todos os demais primos, tios e tias, minha cunhada Erica Mota, minhas comadres Dilvani Polo e Gemima pelas palavras de consolo, de força nos momentos difíceis.

Agradeço à Jocelda Ivone, Marli Trizotti, Walter Sousa e Talita Ferreira, pelas palavras de incentivo, pela força, por em muitos momentos criarem condições para que eu pudesse estudar, por nunca terem deixado de acreditar em mim.

Agradeço ao meu orientador Marcos Gehrke por ter, desde o início, me incentivado, orientado, me guiado na construção do trabalho, por ter me entendido no processo, entendido minha materialidade e suas implicações e me ajudado encontrar alternativas para garantir a realização do processo.

Agradeço à Marlene Sapelli pelo incentivo constante, por ter sempre acreditado em mim, pela tamanha força que me deu e ainda me dá em qualquer tarefa que eu assuma. Por ter estado comigo desde o início, me ajudando de todas as formas possíveis, por ter sido minha banca, lido com tanto cuidado meu texto e contribuído muito com sua construção.

Agradeço à Ana Hammel e ao Alessandro Melo, minha banca examinadora, pela leitura cuidadosa do meu texto, pelos esclarecimentos, contribuições valiosíssimas que agregaram vários elementos à pesquisa.

Agradeço aos professores das disciplinas do curso de Mestrado em Educação da UNICENTRO, pela mediação, esclarecimentos, sugestões, por contribuírem na ampliação dos conhecimentos.

Agradeço a todos os companheiros de turma com os quais vivenciei os mais diversos momentos e que contribuíram em minha formação.

Agradeço aos trabalhadores da UNICENTRO, especialmente à Vanessa Toledo, por ter compartilhado comigo suas vivências e me ajudando clarear o caminho a ser traçado.

Agradeço às minhas companheiras de luta Jeizi Back, Thaile Lopes, Mirian Kunrath, Jaqueline Boeno, Adriana Muller, por compartilharem as vivências que tiveram comigo, contribuindo para organizar a minha.

Agradeço ao Setor de Educação do MST, de forma geral, e aos meus companheiros de trabalho na Escola Itinerante Caminhos do Saber: Silvia Roveda, Valdete da Rosa, Danyelle Carolina, Lucilene Souza, Diego Freitas, Marli Fernandes, Neiva de Fátima, Edna dos Santos, Weslei França, Luis Carlos, Patrícia Viesba, Milton Antunes, Marcelo Freitas, especialmente a Elaine Cristina, Joelia Godói, Franciele Camilo, Jones Fernando e Roberto Soares pelo incentivo nos mais diversos momentos e das mais distintas formas e por me fornecerem o auxílio necessário.

Agradeço a todos os educadores e estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber pela colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à Comunidade Maila Sabrina e a todos que direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho.

Dedico este trabalho a todos que direta ou indiretamente fizeram parte deste processo. Aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ligados à escola, ao Acampamento Maila Sabrina, com seus mais diversos modos de se conectar ao “trabalho”. À classe trabalhadora de forma geral que, por sua luta permanente para garantir acesso à educação aos menos favorecidos, possibilitaram-me acessar o Mestrado e construir essa pesquisa. À minha família: meu pai, minha mãe, minha irmã e meus filhos que foram, estão sendo e sempre serão o alicerce sobre o qual estruturo as ações em minha vida, assumem comigo cada escolha e comemoram as conquistas. Comemoremos, esta conquista é nossa!!!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAP – Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
CECISS – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak
CECVA – Colégio Estadual do Campo Vista Alegre
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EICS – Escola Itinerante Caminhos do Saber
IBEMA – Indústria Brasileira de Madeiras
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ITERRA – Instituto Josué de Castro
LAEC – Laboratório da Educação do Campo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPC – Proposta Pedagógica Curricular
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PR - Paraná
PSS – Processo Seletivo Simplificado
RAP – Reforma Agrária Popular
RCO – Registro de Classe Online
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização das Escolas-Base e Escolas Itinerantes (2023)	71
QUADRO 2 - Trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação (especialização) acerca da Escola Itinerante Caminhos do Saber	72
QUADRO 3 - Dissertações e Teses produzidas acerca da Escola Itinerante Caminhos do Saber.....	74
QUADRO 4 - Capítulos de livros, livros e artigos publicados em periódicos sobre a escola itinerante caminhos do saber.....	77
QUADRO 5 - Ambientes da Escola Itinerante Caminhos do Saber e suas condições	84
QUADRO 6 - Organização dos núcleos setoriais na Escola Itinerante Caminhos do saber 2023.....	109

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Área ocupada pelas residências e construções coletivas	82
IMAGEM 2 - Estrutura externa da Escola Itinerante Caminhos do Saber, 2023.	85
IMAGEM 3 - Foto aérea do espaço ocupado pela escola, permitindo visualizar a localização da agrofloresta à direita (atrás da escola)	120
IMAGEM 4 - Duas das salas de aula da Escola Itinerante Caminhos do Saber, reorganizadas e ornamentadas a partir da intervenção do núcleo setorial de embelezamento	121
IMAGEM 5 - Jornal informativo Maila Sabrina produzido e distribuído para a comunidade	122
IMAGEM 6 - Situação de algumas nascentes no acampamento Maila Sabrina, em 2015.....	132
IMAGEM 7 - Processo de limpeza de uma das nascentes do acampamento Maila Sabrina e preparação da massa de cimento e terra, em 2015	133
IMAGEM 8 - Demonstração do processo de inserção das pedras e dos canos na nascente	133
IMAGEM 9 - Nascente protegida e grupo envolvido na ação	134

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esboço dos elementos da proposta.....	101
FIGURA 2 - Esboço da forma de auto-organização dos educandos	103
FIGURA 3 - Croqui construído para organização da agrofloresta na Escola Itinerante Caminhos do Saber, em 2017	127

NASCIMENTO, E. E. **ESCOLA DO TRABALHO: CONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER**. 2023. 147f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke. Guarapuava, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a prática do trabalho na Escola Itinerante Caminhos do Saber, Acampamento Maila Sabrina, Ortigueira/PR, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A escola se fundamenta na Pedagogia do Movimento e adota a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Assume o 'trabalho' como categoria central em sua proposta e desde a mesma articula a auto-organização dos estudantes, a apropriação do conhecimento científico e a formação humana. Justifica a pesquisa, a necessidade de aprofundamento teórico-prático da categoria trabalho que, na dinâmica da escola, se movimenta entre a escola hegemônica capitalista e a construção da escola dos trabalhadores, a escola em movimento. Objetiva analisar as práticas de trabalho na e para além da Escola Itinerante Caminhos do Saber e seu potencial de resistência frente à forma escolar hegemônica capitalista, aprofundando estudos sobre o trabalho, seu princípio educativo e as contribuições para escola. Utiliza a perspectiva do materialismo, como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, pesquisa histórica e dialética desde as categorias, historicidade, contradição, mediação. Faz uso da análise de documentos e da pesquisa de campo na Escola Itinerante, por meio do diário de campo. Seleciona e ordena o referencial bibliográfico e a análise com base em categorias teóricas: Trabalho, Sociedade Capitalista e Escola: Engels (1990), Marx (2013), Pistrak (2009), Freitas, (2011), Saviani (2007), Brasil (1996) e Frigotto (2010). No entendimento da Escola do Trabalho: Pistrak (2009 e 2011), Capriles (2002) e Shulgin (2013). Ao tratar de Escolas do MST e o trabalho: Sapelli (2019), MST (2008a; 2008b, 2020), Bahniuk e Camini (2012), Filipak (2009), Urquiza (2009), Freitas (2003, 2011 e 2015), Pistrak (2009 e 2011) e Caldart (2004 e 2015). Considera o trabalho um elemento extremamente complexo e essencial em nossa sociedade, precisa estar na escola pelas tantas possibilidades de formação humana que podem propiciar, porém há que se ter cuidado extremo ao lidar com ele, pois a sociedade dominante tem sua própria aplicação e sentido, e não podemos permitir que nossa ação contribua com a legitimação dos interesses do capital. Precisamos ter clareza teórica e força no enfrentamento com o capital, e as dificuldades de materialidade precisam ser convertidas em processos de luta com vistas à concretização dos ideais da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Trabalho. Sociedade Capitalista. Escola. Escola do Trabalho. Escolas do MST.

NASCIMENTO, E. E. **ESCUELA DEL TRABAJO: CONSTRUCCIÓN Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA ITINERANTE CAMINOS DEL SABER.** 2023. 147f. Disertación (Programa de Postgrado en Educación - Maestría en Educación) – Universidad Estatal del Centro-Oeste - Unicentro. Supervisor: Prof. Dr. Marcos Gehrke. Guarapuava, 2023.

RESUMEN

Analiza la práctica laboral en la Escuela Itinerante Caminos del Saber, Campamento Maila Sabrina, Ortigueira/PR, vinculada al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. La escuela se basa en la Pedagogía del Movimiento y adopta la propuesta de Ciclos de Formación Humana con Complejos de Estudio. Asume el 'trabajo' como categoría central en su propuesta y a partir de él articula la autoorganización de los alumnos, además de la apropiación del conocimiento científico y la formación humana. La investigación se justifica por la necesidad de profundizar la comprensión teórica y práctica de la categoría trabajo, que en la dinámica de la escuela se mueve entre la escuela capitalista hegemónica y la construcción de la escuela de los trabajadores, la escuela en movimiento. El objetivo es analizar las prácticas de trabajo en y más allá de la Escuela Itinerante Caminos del Saber y su potencial de resistencia a la forma escolar capitalista hegemónica, profundizando los estudios sobre el trabajo, su principio educativo y las contribuciones a la escuela. Utiliza la perspectiva del materialismo, como procedimientos metodológicos, la investigación bibliográfica, la investigación histórica y dialéctica a partir de las categorías de historicidad, contradicción y mediación. Se utiliza el análisis documental y la investigación de campo en la Escuela Itinerante, a través de un diario de campo. Selecciona y ordena la referencia bibliográfica y el análisis con base en las categorías teóricas de Trabajo, Sociedad Capitalista y Escuela: Engels (1990), Marx (2013), Pistrak (2009), Freitas, (2011), Saviani (2007), Brasil (1996) y Frigotto (2010). En la comprensión de la Escuela del Trabajo: Pistrak (2009 y 2011), Capriles (2002) y Shulgin (2013). Al tratar de las escuelas del MST y el trabajo: Sapelli (2019), MST (2008a; 2008b, 2020), Bahniuk y Camini (2012), Filipak (2009), Urquiza (2009), Freitas (2003, 2011 y 2015), Pistrak (2009 y 2011) y Caldart (2004 y 2015). Considera que el trabajo es un elemento sumamente complejo e imprescindible en nuestra sociedad, además, necesita estar en la escuela por las enormes posibilidades que puede proporcionar para la formación humana, pero se debe extremar el cuidado al abordarlo, ya que la sociedad dominante tiene su propia aplicación y significado, pues no podemos permitir que nuestra acción contribuya a la legitimación de los intereses del capital. Necesitamos tener claridad y fuerza teórica para enfrentar al capital, así como a las dificultades de la materialidad deben ser convertidas en procesos de lucha con vistas a la realización de los ideales de la clase trabajadora

Palabras clave: Trabajo. Sociedad Capitalista. Escuela del Trabajo. Escuelas del MST.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TRABALHO, SOCIEDADE DE CLASSES E ESCOLA	35
1.1 PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO	35
1.2 O TRABALHO NA SOCIEDADE DE CLASSES E A ESCOLA.....	40
2 A EXPERIÊNCIA SOCIALISTA DA RUSSIA E A ESCOLA DO TRABALHO ...	56
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA DO TRABALHO NA RÚSSIA	56
2.2 A ESCOLA DO TRABALHO NA RÚSSIA	61
3 A ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER	68
3.1 A ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER NO CONTEXTO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ.....	69
3.2 A PESQUISA E A ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....	72
3.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER E DA SUA COMUNIDADE	78
3.4 A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO: O TRABALHO E AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS	86
4 O TRABALHO E A AUTO-ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER	104
4.1 PRÁTICAS DO TRABALHO E DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA EICS.....	104
4.1.1 O trabalho e a auto-organização a partir dos Núcleos Setoriais	104
4.1.2 As práticas agroecológicas na Escola Itinerante Caminhos do Saber e o Trabalho Socialmente Necessário	123
4.1.2.1 A construção da Agrofloresta da escola.....	124
4.1.2.2 O processo de proteção das nascentes.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Centro-Oeste, para a obtenção do título de Mestre em Educação (UNICENTRO).

Importante iniciarmos destacando que, ao tratar no título “Escola do Trabalho: construção e resistência na Escola Itinerante Caminhos do Saber”, não estamos, de modo algum, afirmando aqui se tratar da “Escola do Trabalho”, em sua totalidade. Isso porque temos compreensão da complexidade de elementos que envolve e dos aspectos necessários para que avance no rumo pretendido, mas tratamos no sentido de estarmos experimentando possibilidades de materialização desta prática, ensaiando possibilidades de realização da Escola do Trabalho. Trata-se, assim, de um processo de construção contínuo.

A prática a ser analisada neste trabalho faz parte desse processo, em alguns momentos avança, em outros retrocede, mas o fato de ainda não termos materializado não pode nos impedir de a denominarmos desta forma. Dentro de todos os limites impostos pela organização social atual, ousamos denominar nossa pesquisa desta forma, não no sentido de afirmar que estamos realizando a totalidade de ações que a nomenclatura evoca, mas trazer para reflexão ações desenvolvidas com base na teoria da Escola do Trabalho.

Não há como compreender o que nos propomos sem refletir criticamente sobre nossa sociedade e o que a faz ser tal como é. Uma das condições centrais para entender qualquer processo que se desencadeie é enxergar as contradições da nossa sociedade, reconhecer o percurso histórico em que os fenômenos se dão, perceber a materialidade dos processos, não somente como forma de levantamento, percepção, mas entender para buscar ativamente formas de intervir, transformar as problemáticas em meios de superação. Também perceber que a realidade é dialética, é movimento, podemos entender um dado período histórico, mas a percepção de seu movimento é central, se dar conta que a busca pelo conhecimento é constante, não para, tudo se renova, portanto, uma intervenção qualificada exige que todos esses aspectos sejam levados em conta.

É importante que retomemos alguns elementos analisados, principalmente, por Marx e Engels, se pretendemos compreender o que é hegemônico em nossa sociedade, a partir do qual todos os demais processos são estruturados: o

capitalismo. Vivemos em uma sociedade alicerçada sobre o capital. Ela é dividida em duas grandes classes sociais: a classe dominante e a classe trabalhadora, sendo que toda a estrutura social é baseada nos interesses da primeira. A diferença essencial entre essas duas classes é que a primeira é dona dos meios de produção, e a outra, da força de trabalho. Por maior que possa ser o desenvolvimento da sociedade capitalista, não há como eliminar a disparidade essencial entre as classes, a diferenciação vai existir.

A classe dominante é a minoria, a qual explora uma maioria, e isso se faz possível por uma série de mecanismos que vão sendo criados e, constantemente, aperfeiçoados, com vistas a garantir a hegemonia do capital. Dentre esses mecanismos, podemos destacar: a religião, a mídia, o Estado, a escola, a família, dentre outros.

Não somos o único país com esse regime social, pois o capitalismo é mundial e quem tem controle sobre ele, principalmente nos países desenvolvidos, acaba submetendo todos os demais seres humanos ao seu domínio. A economia é predominantemente organizada a partir dos interesses do capital estrangeiro, e não somente ela, mas as outras dimensões da sociedade são todas submetidas e de alguma forma controladas.

Tentamos, rapidamente, trazer elementos da tamanha complexidade de nossa sociedade e a profunda contradição que carrega. Dentro desta organização social, durante o processo de Luta pela Reforma Agrária Popular¹, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), num processo de enfrentamento ao Estado, entendeu que o direito à Educação era/é um elemento central nesta luta. As discussões levaram a entender que a escola comum, capitalista, não servia aos objetivos desse enfrentamento. Construiu-se, então, uma proposta pedagógica e criou-se, com financiamento parcial do Estado, as Escolas Itinerantes do Paraná, escolas situadas em contexto de acampamento do MST.

A forma como essas escolas são denominadas – Escolas Itinerantes – vem no sentido de poderem acompanhar os processos de luta dos acampados, seja pela educação, saúde, infraestrutura, lutas gerais, no âmbito da Reforma Agrária Popular e, por poderem se movimentar com as pessoas, pois garantem a elas o acesso à

¹ Sobre a Reforma Agrária Popular, ver: STÈDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 657-666.

escola (BAHNIUK; CAMINI, 2012).

A pesquisa se insere neste contexto, pois pretende analisar as práticas de trabalho na e para além da Escola Itinerante Caminhos do Saber e seu potencial de resistência frente à forma escolar hegemônica capitalista. A escola investigada se localiza no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira/PR, local este com 350 famílias acampadas e mais de 20 anos de história. A Escola está organicamente ligada ao Movimento e à proposta, na qual o 'trabalho' é categoria central e, ao ser praticado de forma consciente, num processo de formação humana, pode auxiliar no desenvolvimento pleno dos estudantes.

A Escola Itinerante Caminhos do Saber é uma escola pública² estadual que atende todas as etapas da Educação Básica, começou a ser pensada e organizada no final de 2005, quando a comunidade acampada, juntamente do setor de Educação do MST, discutiu a importância de ter uma escola dentro do acampamento.

Esta escola atende atualmente 178 estudantes, divididos em três turnos de aula, desde a Educação Infantil de 4 e 5 anos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano), Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) e Ensino Médio (1º ano, 2º ano e 3º ano). Conta também com atendimento de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Classes Intermediárias³ nos períodos da manhã e tarde, Robótica nos períodos da manhã e

² Demais Escolas Itinerantes do Paraná: Valmir Mota de Oliveira - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em Jacarezinho, NRE Jacarezinho. Herdeiros da Luta de Porecatu - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em Porecatu, NRE Londrina. Semeando Saber – Educação Infantil e Ensino Fundamental em Florestópolis, NRE Londrina. Herdeiros do Saber I - Educação Infantil, Fundamental e Médio em Rio Bonito do Iguaçu, NRE Laranjeiras do Sul. Herdeiros do Saber II – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Rio Bonito do Iguaçu, NRE Laranjeiras do Sul. Vagner Lopes - Educação Infantil, Fundamental e Médio em Quedas do Iguaçu, NRE Laranjeiras do Sul. Vagner Lopes II - Educação Infantil e Ensino Fundamental em Quedas do Iguaçu, NRE Laranjeiras do Sul. Vagner Lopes III - Educação Infantil e Ensino Fundamental em Quedas do Iguaçu, NRE Laranjeiras do Sul. Paulo Freire - Educação Infantil e Anos Iniciais em Paula Freitas, NRE União da Vitória.

³ Ao final de cada ciclo, caso o(a) educando(a) não tenha atingido o proposto, frequentará uma Classe Intermediária em contra turno. Esta consiste em ser uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado, tendo sua matrícula sempre na turma sequente superando a reprovação e como garantia de efetiva aprendizagem e desenvolvimento. Este processo se dará, apenas, no Ensino Fundamental. A Classe Intermediária será organizada em torno das áreas de conhecimento: Área da Linguagem; Área de Ciências da Natureza e Área das Ciências Sociais, sendo que cada uma terá cinco horas/aula semanais totalizando 15h/a. Seu conteúdo será definido desde o diagnóstico das necessidades registradas na Pasta de Acompanhamento. A Classe Intermediária supera as turmas de Apoio a Aprendizagem ou o Reforço Escolar na medida em que sua intencionalidade é outra, não é reforçar o que não aprendeu e nem apoiar a aprendizagem que acontece na turma referência. Ela tem como objetivo superar a necessidade que o(a) educando(a) apresenta e o impede de ter seu pleno desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos (MST, 2020, p. 75).

tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Anos Iniciais à noite. Os professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais são do próprio acampamento, contratados pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP)⁴, e os que atuam nos Anos Finais e Ensino Médio têm sua contratação via PSS do Estado, organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

O trabalho e as relações de trabalho da sociedade capitalista sempre estiveram presentes e marcantes em minha vida. Desde muito cedo trabalhei e me dei conta do efeito da exploração do trabalho capitalista sobre mim e minha família. Sou nascida no município de Guarapuava, criada e crescida em Turvo, mais especificamente em Vila Rural Nova Esperança, espaço pequeno, no campo, projeto do Governador Jaime Lerner, onde tínhamos um pequeno pedaço de terra (12 litros) e uma casa. Era uma vila com 30 unidades, inicialmente houve vários projetos para os moradores, deram algumas vacas, moinho (para uso coletivo), alguns utensílios para casa, orientaram para abertura de uma associação para o processamento e entrega de produtos, porém não houve acompanhamento por muito tempo, as famílias foram se desarticulando, desanimando, logo, não era possível tirar sustento somente dessa fonte. Plantávamos hortaliças e criávamos alguns animais de pequeno porte.

Nunca tive uma vida fácil, participei desse trabalho desde muito pequena e me dediquei com o máximo de forças que tinha aos meus estudos. Sempre fui muito vinculada à igreja Católica, participava com meus pais e, à medida que ia crescendo, em mais momentos organizados pela religião ia me inserindo: fazia leituras, cantava no Coral, ajudava na organização, ornamentação, participava do Grupo de Jovens etc. Seguia à risca os ensinamentos da igreja, não faltava, não me atrasava, obedecia, me entregava à causa, temia o pecado mais que tudo. Tornei-me uma criança obediente, amorosa, neutra, com todas as condições necessárias para ser

⁴ Para custear as despesas das Escolas Itinerantes com pessoal, desde 2004 vem sendo celebrado um convênio entre o governo do Paraná e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), que é pessoa jurídica de direito privado. Os recursos repassados a ela foram destinados especificamente para pagar salários, encargos sociais, 13º Salário, terço constitucional e verbas rescisórias, sendo a liberação desses recursos feita em parcelas mensais. A Associação apresentava relatórios semestrais e finais contendo número de educandos, séries, educadores e coordenadores com grau de formação, ações desenvolvidas, análise e discussão do processo e resultados dos trabalhos desenvolvidos nas EI (MST, 2020, p. 15).

considerada “uma boa criança”, que consegue agradar a todos, com possibilidade de “crescer na vida”.

Assim que eu e minha irmã crescemos um pouco, minha mãe saiu para trabalhar de doméstica e ajudar nas despesas da casa. Lembro-me bem de quantas vezes chegava em casa triste, pela forma com era tratada, infelizmente só tinha valor naquele lugar quem não precisava vender sua força de trabalho. Tivemos que logo assumir todas as tarefas da casa. Nos tempos vagos, ela e meu pai se dedicavam à produção agrícola, no entorno de casa. Meu pai trabalhava em uma empresa chamada IBEMA, predominante na região, tudo girava em torno dela, inclusive a escola onde frequentei todo Ensino Fundamental e parte do Médio. Tinha um dos piores empregos, aqueles específicos para quem não tem estudos, e dos salários, também o mais baixo. Cresci vendo a força de trabalho do meu pai e da minha mãe sendo explorada: horários exaustivos, salário mísero, pouca ou nenhuma valorização, stress, tristeza, uma vida difícil, não diferente das demais. O pouco tempo que conseguiam ficar em casa era para repor o desgaste que sofriam ao ter a força de trabalho esgotada, descansavam.

Vivemos aquele momento com pouquíssima, para não dizer nenhuma, possibilidade de lazer, de fazer algo em família, prazeroso, que pudesse despertar em nós sensações distintas das que nos eram habituais. Fui aos poucos me tornando uma pessoa cheia de medos, inseguranças, receios, marcada pela ocultação, dificuldade de intervenção, posicionamento, entristecida pelas dificuldades da materialidade, tendo clareza que se não me diferenciasse, destacasse, jamais sairíamos daquela condição de vida e trabalho. Tinha que ter força, determinação e persistência imensas para lutar e mudar de vida, mas neste momento ainda tinha como objetivo vencer dentro dos moldes do capital, tornando-me uma trabalhadora de sucesso.

Na escola onde cursei a maioria da minha formação básica, projetos constantes da empresa eram realizados, premiações para os melhores, visitas dos alunos nas instalações, participação em palestras dentro da empresa, Menor Aprendiz, Desfile da Garota Colegial, dentre outras ações, com o objetivo claro de estar formando força de trabalho para empresa. Havia uma rigidez muito grande com o regimento da escola, provas periódicas, exigência máxima de assimilação dos conceitos, cada professor ministrando sua disciplina, sem se preocupar com

qualquer conexão, relação com a realidade ou com quem eram os sujeitos aprendentes, um ensino tradicional. Ali entendi desde cedo a necessidade de ser a melhor, de me dedicar muito mais que os outros, para poder ter uma chance de inserção, e assim o fazia. Quando se aproximavam datas de provas, muitas vezes, nem dormia, amanhecia decorando conceitos para tirar nota máxima. Fui a “Aluna Nota Dez” da escola várias vezes (premiavam com troféus os estudantes com maiores notas), participava das promoções, eventos, tive alguns textos publicados em livros da escola, produzia cartazes e outros materiais para serem expostos. Se não tirasse a nota máxima, chorava, não me conformava, me condenava e me sentia o pior ser humano do mundo. Em qualquer outra ação proposta (trabalho, seminário, etc.) minha atitude era a mesma, buscar o máximo, eficiência, não interessava o que aquilo poderia estar me causando, nem pensava em me preocupar com isso, o foco era me destacar, dar o melhor de mim, independente do que para mim essa ação pudesse custar. A competição era predominante, e quem não se encaixava naquilo que era desejável, dentro dos padrões, acabava sendo excluído, deixado de lado. Muitas marcas destas, ainda carrego, me incomodam, sigo minha trajetória tentando superar.

Ali mesmo já sonhava em fazer um curso na UNICENTRO, e a escolha seria por aquele que me garantisse um bom emprego, para ter uma posição de destaque na empresa. Comigo mantinha viva a convicção de estudar sempre, cada vez mais, com a certeza de que isso seria o caminho para enfrentar as dificuldades que tinha. Minha família muito unida, em tudo, as relações centrais e a prioridade sempre uns com os outros, meus pais abriam mão de tudo para nos dar do melhor, se desdobravam, nós sempre fomos o que havia de mais importante para eles, me marcou muito a forma como esqueciam as necessidades deles para suprirem as nossas e a criatividade que tinham ao ir lidando com todas as dificuldades.

Meu pai acabou sendo descartado da empresa pela sua idade e pouco estudo que tinha, e tivemos que vender o que tínhamos e sair de lá. Momento difícil, marcante, a maioria dos meus familiares moravam próximos, não queríamos, mas não restava alternativa. De lá fomos para uma localidade chamada Rio do Tigre, em Boa Ventura de São Roque, onde ficamos oito meses, localidade pequena, porém predominantemente comandada por grandes produtores de soja e gado. Meu pai conseguiu emprego com um fazendeiro, trabalhava até suas forças esgotarem,

havia horário apenas para entrar, nunca para sair e em troca um valor pequeno, nem as necessidades básicas estávamos conseguindo garantir. Minha mãe não conseguiu trabalho fixo, fazia alguns bicos na casa da dona da Fazenda. Seguimos muito vinculados à igreja. Sentia-me diminuída na escola, não conseguia me relacionar muito com os demais estudantes, pois o critério para ter mais amizades era ter dinheiro, a cultura dominante do Agronegócio estava em toda parte, porém em momento algum isso interferiu no meu sonho de estudar e melhorar a vida da minha família. Seguia nessa escola me destacando pelas melhores notas, pela maior dedicação, por conseguir abrir mão de toda e qualquer coisa para estudar, por conseguir ignorar a vida difícil que estávamos levando e seguir firme com meus propósitos. Ali me envolvi em alguns projetos culturais, fiz algumas apresentações de música, dança, paródias, declamação de poesias, em tudo o que me era proposto, entregava o máximo, mesmo que o máximo me custasse abrir mão de algo que não quisesse, fazer o que não queria, meu sentir comigo mesma por muito tempo foi ignorado. Essa característica sempre foi marcante em minha trajetória: dar o máximo, nem que isso custasse tudo em mim, somente meu objetivo importava, nem pensava os efeitos que isso estava causando em meu desenvolvimento humano.

Por intermédio de um tio, viemos para o Acampamento Maila Sabrina, município de Ortigueira, acampamento dos Sem Terra. Tínhamos um pensamento positivo sobre o MST, pois o conhecemos por outros familiares que conseguiram conquistar a terra e nos incentivavam a também tentar. O dia da mudança foi 13/10/2008, minha mãe veio um tempo antes para conhecer o local, meu pai de ônibus, eu, minha irmã e meu tio acompanhamos o caminhão. Tempos difíceis... Viemos quase sem recursos, não havia possibilidades de trabalho que não a produção na terra, a escola e algumas ajudas de custo nas frentes do Acampamento. Nos unimos ainda mais, iniciamos o plantio em um local distante, não havia estradas, não conseguimos tirar muita coisa. Fizemos um barraco pequeno, a roupa necessitava ser lavada no rio, a água puxada de baldes em caixas coletivas distribuídas pelo acampamento, a energia ruim, só podia usar uma tomada e duas lâmpadas por barraco, muito calor no verão, sem forro, estrutura do teto baixa, muito frio no inverno por conta das aberturas na madeira do entorno, dificuldades imensas para acessar aquilo que é básico à vida humana. Porém, este

lugar tinha um diferencial: as pessoas se tratavam por igual, compartilhavam de condições materiais semelhantes, dividiam o pouco que tinham.

Desde o início nos receberam com alegria, nos inseriram, orientaram, foram nos animando e criando em nós uma vontade imensa de lutar por uma vida melhor, não individualmente (conforme eu já fazia, tentando vencer dentro dos moldes capitalistas), mas em conjunto e por benefícios para todos em todas as dimensões: pelo acesso à Terra, à cultura, à educação, à saúde, à infraestrutura etc. Fomos construindo, aos poucos, em nós, outra percepção sobre a vida, sobre as próprias necessidades humanas: o que mesmo realmente necessitamos para viver? Passamos a nos questionar sobre as necessidades vitais e aquelas criadas em nós pelo interesse do Sistema Capitalista, para que cumpramos nosso papel social de consumidores, trabalhadores com mão de obra barata. A situação de vida que tínhamos nos impulsionava a perceber as contradições da realidade, as quais vivíamos diariamente e nos incomodavam, mas nossa vida no acampamento deu a oportunidade de lutar contra tais condições, para transformá-las em busca daquilo que é direito de todo ser humano, visualizá-las com ainda mais força, refletir, criticar e, acima de tudo, criar e lutar para a superação.

Assim que chegamos, fomos inseridos em um núcleo de base⁵, participávamos de formações políticas constantes. Toda semana, reuniões para avaliar, estudar, reprojeter, organizar, encaminhar as ações gerais do acampamento. Era um processo constante de formação, organização e ação em lutas variadas. Isso tudo ia despertando sentimentos que nunca havia tido, passei a sentir indignação, perceber contradições, sentir vontade de lutar por transformações na sociedade e em mim mesma.

Pouco tempo aqui e já fui convidada a contribuir na Secretaria do Acampamento, fazia o cadastramento das famílias e sua primeira inserção, explicando o regimento. Houve a necessidade de estudar muito o regimento e os principais documentos que orientam a ação do MST, para ter esse domínio e poder dialogar com as famílias. Havia muitos espaços em que era desafiada a falar, posicionar-me, contribuir das mais variadas formas, diversas dimensões que eu nem

⁵ O NB, abreviação para núcleo de base, é a célula organizativa das famílias acampadas. Sua composição gira em torno de 10 famílias. Neste espaço organizativo as famílias reúnem-se periodicamente, com reunião frequente marcada, e ainda extraordinariamente, caso se faça necessário. Cada membro do NB integra também um dos setores existentes na comunidade (coordenação, produção, saúde, educação, formação, comunicação, infraestrutura, frente de massa, produção, dentre outros).

sabia que tinha fui me dando conta e passando a trabalhá-las. Toda a formação que tinha passou a entrar em choque, coisas que nunca tinham sido cobradas de mim passaram a ser, e percebi a necessidade de me tornar alguém diferente do que era.

Com as características que tinha, teria sim grandes chances de ser força de trabalho útil ao capital, mas aqui aquilo passava a não ter mais tanto sentido, era preciso mais, desenvolver-me completamente, e não para servir ao capital, mas sim para contribuir com o processo de luta e libertação da minha classe, a classe trabalhadora.

No momento de inserção na secretaria do acampamento, estudava no segundo ano do Ensino Médio, a escola passou a ser outro ambiente totalmente distinto daquilo que era habituada. Total escassez de recursos, estrutura física e ao mesmo tempo local de acolhimento, de relações diferenciadas, de mediação distinta dos conhecimentos científicos, com outra postura do educador e dos educandos. Não somente a cognitiva, outras dimensões humanas passaram a ser trabalhadas e avaliadas. Não precisava estar muito tempo nessa escola para perceber o quanto era diferente daquela que estudei até então, diferente para melhor, espaço no qual realmente havia preocupação com a formação integral dos sujeitos envolvidos.

Segui percebendo o quanto ainda necessitava avançar. Escrevia, lia muito bem, porém minha dificuldade em falar, expor minha opinião passou a se tornar um problema, pois era uma necessidade dentro daquele espaço. Nos espaços por onde havia passado anteriormente, essa ação não era cobrada de mim, pouquíssimos momentos para oralidade, não tive espaços suficientes e que me preparassem para isso. Para mim, era a coisa mais difícil do mundo, me sentia muito mal por não conseguir, frustrada com o jeito como fui sendo formada, afinal, para servir de força de trabalho não era necessário que tivesse opinião, falasse, questionasse, ou minimamente me desse conta das contradições da sociedade, bastavam algumas poucas características para desempenhar a função que conseguisse conquistar, e desse jeito fui me dando conta do tão pouco que foi feito para meu aprendizado e desenvolvimento.

A escola e demais espaços da sociedade que haviam me formando, até então, cumpriram com êxito os objetivos capitalistas de formação da classe trabalhadora, pois tornei-me uma pessoa com os requisitos necessários para fornecer força de trabalho ao capital, contribuindo com a manutenção de seus

interesses, permitindo a sequência desse ciclo incessante de domínio, uma trabalhadora que tinha tudo para vender sua força de trabalho e garantir ainda mais o acúmulo de capital de quem detém os meios de produção.

Fui convidada a contribuir na escola, inicialmente na secretaria, responsável pela parte burocrática e administrativa. Participava com os educadores de encontros para planejamento e estudos, duas vezes na semana, acompanhamento contínuo para mantermos um processo permanente de estudo, avaliações sobre as ações. Fui desconstruindo com o tempo as relações que tinha, pois me encontrava mergulhada em outras totalmente distintas. Logo, passei a atuar como educadora nos Anos Iniciais, acompanhando outra pessoa mais experiente em sala de aula. Participávamos de muitas Formações Continuadas, algumas certificadas, como a formação de Educadores(as) das Escolas Itinerantes e o Encontro Pedagógico Escola Base e Itinerantes, realizadas no ano de 2009. Em todas elas tínhamos momentos de socialização sobre as ações da escola, dentre outras intervenções. Desde o início, pude perceber o quão era distinta a forma de trabalho educativo desenvolvido na escola e necessitei romper com inúmeras características de minha atuação docente que condiziam com a pedagogia tradicional, aquela com a qual fui formada.

Mantinha-me em um processo permanente de formação na escola e na comunidade. Na escola a cada dia me apropriava e testava na prática, refletia sobre a ação, processo constante de fazer e refazer, com uma proposta educativa distinta do que já havia vivenciado, com a busca por uma educação libertadora, formação do ser humano em todas as suas dimensões, dentre outras características. É importante ressaltar que a contradição se faz presente, pois, assim como nas demais esferas da sociedade, elementos da escola capitalista também se manifestam nas ações desta escola, porém se assume o compromisso de avançar em relação a este cenário. Na comunidade participava de formações, reuniões toda semana, desafio de avaliar, discutir as problemáticas do acampamento, resolver em conjunto. Nos estudos, não só participava, era também desafiada a realizar para que os outros pudessem participar. As relações de trabalho que passei a vivenciar eram distintas, e a cada dia mais me convenciam que outras relações humanas com o trabalho eram possíveis.

Em 2009, conclui o Ensino Médio e prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, conclui em 2013. O critério geral para se integrar ao curso era ter vínculo com o campo, fator que permitiu a inserção de pessoas das mais distintas realidades. Essa diversidade propiciou aprendizados e conflitos, principalmente ligados às concepções políticas dos sujeitos envolvidos. Alguns aprendizados permitiram a compreensão de que a forma como a sociedade vem sendo organizada não dá conta de suprir as problemáticas sociais e a fragmentação do trabalho, da educação e de todos os setores da sociedade. Tem gerado descontentamentos, pois a realidade não é dividida, sendo, então, impossível conhecê-la pela junção das diversas partes. Na educação, foram trabalhados os diversos campos do conhecimento de forma isolada e, ao fim do processo, esperava-se que os estudantes compreendessem a totalidade do saber. Índícios diversos evidenciam que esse objetivo não foi alcançado e, nesse sentido, a área do conhecimento foi proposta como alternativa à minimização da defasagem, porém, por si só, não dá conta da totalidade, mas é um avanço, se relacionada ao ensino disciplinar, uma vez que permite que percebamos relações possíveis entre os distintos campos de saberes.

Em 2014, me inseri na Especialização em Educação do Campo da UNIOESTE, momento importantíssimo, quando segui tendo contato com diversas dimensões conceituais que ampliaram meu domínio sobre elementos da Proposta de Educação do MST e sobre a Educação de forma geral. Essa especialização tinha também o foco de tratar da questão dos Complexos de Estudos, elemento novo ainda naquele momento e que estava sendo incorporado à proposta da escola, esse fator foi determinante para que eu fizesse questão de estar nesse espaço, pois queria muito entendê-lo melhor. Produzi um trabalho de fim de curso com o título: “As Escolas do Campo do MST: uma reflexão sobre os Complexos de Estudo”, quando iniciei meus estudos sobre a categoria trabalho, estudos estes que segue nesta pesquisa. Este primeiro momento de pesquisa fez minha compreensão sobre o trabalho avançar e me dar conta ainda mais da tamanha necessidade de reflexão contínua sobre ele, já que se trata de elemento essencial à vida humana que tanto pode auxiliar em sua libertação como pode contribuir para dar legitimidade aos interesses de uma minoria, dependendo do sentido em que é materializado.

É importante ressaltar que desde minha inserção na escola participava sempre de formações sobre a Escola Itinerante, Jornadas de Agroecologia, outros eventos anuais do MST, cada vez mais me era colocado o desafio de não somente participar, mas ministrar e coordenar momentos dentro dos eventos. Assim, coordenei algumas oficinas que tratavam de elementos da proposta: Avaliação, Organização do Trabalho Pedagógico, Educação Infantil, Matemática na Realidade, Núcleos Setoriais, dentre outras para o conjunto dos educadores envolvidos no processo, coordenei e coordeno também alguns momentos na escola onde atuo.

Em 2015, fui indicada para coordenar a escola pelo Setor de Educação, pela própria escola e pela comunidade onde vivo. Sinceramente, não era algo que esperava, mas que me fez muito bem. Consegui perceber certo reconhecimento sobre a trajetória que vinha traçando, me senti capaz diante de um desafio imenso, mas que poderia me fazer crescer ainda mais e, com isso, avançar na proposta que estudei e vivenciava a cada dia.

Toda minha trajetória foi marcada pelo tamanho apoio que recebi de minha família. Quantos momentos difíceis, de desânimo, quando um estava em situação desanimadora, os demais abraçavam e davam todo apoio necessário. Tenho dois filhos, quando ia para as etapas presenciais dos cursos de alternância, minha mãe ia junto e cuidava o tempo todo. O fato de meus familiares terem assumido junto comigo essa vontade que sempre tive de estudar é que foi tornando isso possível.

Há muitos anos vivo a implementação da proposta que aqui é objeto de pesquisa, como secretária, educadora, pedagoga, coordenadora desta escola. Minha formação acadêmica, desde 2010, está voltada ao estudo da proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, que na Especialização ganhou foco na categoria trabalho e no estudo de autores marxistas. Esteve sempre entre minhas inquietações entender mais a categoria trabalho, não por motivos simples, mas por perceber a tamanha complexidade e importância que tem. É uma das bases sob a qual se alicerça a sociedade do capital e com ela a organização de todos os sujeitos que a habitam, tendo para cada papel distinto, conforme a tarefa a ser assumida. É elemento essencial que determina nossas vidas, afinal, desde que nascemos até nossa vida findar, estamos mergulhados nas relações de trabalho, nos ensinam, moldam, nos fazem viver o trabalho conforme os interesses do capital. Pela tamanha condição de formação, conformação, domínio, aprisionamento,

moldagem, construção, destruição que tem, pelo quanto está presente e determina nossas vidas, por vivermos e sermos trabalho, não há como nos isentarmos de compreendê-lo para buscar formas de transformá-lo.

Atualmente, sigo contribuindo na Coordenação da Escola Itinerante Caminhos do Saber, muitas dúvidas, muitas inquietações e sei que o caminho é seguir em busca do conhecimento e transformação. Que fui indivíduo formado no e pelo trabalho para servir ao capitalismo já está dado, que sigo em relações de trabalho que servem a esse sistema também, a questão agora é entender isso tudo cada vez mais, perceber em minhas ações como isso se manifesta e buscar insistentemente transformar, reconstruir aquilo tudo que me aprisiona.

Conforme já mencionado, o trabalho é um elemento essencial e está presente em todos os aspectos da sociedade. Qualquer dimensão que nos propormos analisar, direta ou indiretamente, está relacionada a ele. Refletir, analisar, apontar os limites, contradições e possíveis formas de superação das relações capitalistas do trabalho se faz essencial em qualquer aspecto que estejamos analisando.

Em relação à Proposta Educativa do MST, esta pesquisa se coloca como um dos maiores desafios na atualidade: materializar as ações de trabalho na e para além da escola⁶, garantindo que seu princípio educativo seja alcançado. O trabalho é elemento fundante da proposta, possibilidades de sua materialização são apontadas, mas, se não houver entendimento real e capacidade coerente de seu fazer, pode se tornar elemento que mais contribui com ideais da classe dominante.

Trazer mais uma vez essa análise, de forma geral para o Movimento, pode potencializar o entendimento sobre a forma como esse domínio do capital chega até nós, como, desde que nascemos, somos inseridos em diferentes mecanismos que nos moldam, no sentido de necessidade de quem domina. E não só perceber, mas ter clareza e força para transformar. Desde o princípio estamos mergulhados no trabalho, e ele tem forma e objetivos específicos em nossa sociedade, porém pode ser organizado e materializado de forma que auxilie nos objetivos de formação humana integral, na perspectiva da emancipação humana.

⁶ Utilizaremos conjuntamente os termos “na e para além da escola” para referir-se ao trabalho que não se restringe ao autosserviço, “na escola”, “dentro da escola”, mas avança na busca pelo trabalho socialmente necessário. Para Shulgin (2013), este tipo de trabalho é realizado para fora da escola, mas com sua intencionalização, necessita ser trabalho com valor pedagógico, com cuidado para estar condizente com as forças físicas dos educandos. O autor também alerta para não tornar a escola o centro, e sim ajudante nos processos de trabalho, com definição clara de sua parte e com cuidado para não ter responsabilidades maiores do que possa realizar.

O desenvolvimento desta pesquisa torna-se relevante também na medida em que registra uma experiência contra-hegemônica, que precisa ganhar mais visibilidade. A questão de pesquisa proposta envolveu compreender a Escola Itinerante e sua proposta, na sua trajetória histórica, no contexto das políticas educacionais e representa uma das formas de organização da educação brasileira, apesar de quase invisibilizada. Por isso, entendemos que responde aos interesses da linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira.

Atuo em uma Escola Itinerante, espaço educativo das crianças Sem Terra, local no qual a contradição econômica, social, cultural e histórica pode ser percebida facilmente. Famílias sem condições mínimas necessárias a uma vida digna, tendo acesso ao conhecimento de uma forma precária, conquistada com muita luta, persistência e mantida pela vigilância estabelecida na comunidade, pela organização, coletividade e coerência das ações dessas pessoas com os princípios e objetivos do MST. Nesse espaço conflituoso, a atuação se torna ainda mais difícil, pela falta de estrutura física, humana, de equipamentos, recursos necessários à atuação, dentre outros aspectos. Porém, este limitante da prática não nos deixa acomodados por muito tempo, percebemos o quanto ainda é necessário avançar e os prejuízos que podem ocorrer com nossa acomodação.

Tal atuação ocorre num espaço de conflito constante, espaço de Luta pela Reforma Agrária Popular, isso exige de nós a postura de busca constante pela compreensão da realidade, de formas para intervir nesse cenário e buscar a cada dia sua transformação. Pretendo, com o acesso ao conhecimento e a possibilidade de produção deste, contribuir com o espaço onde vivo, trazer para a escola, e quem com ela se relaciona, as reflexões feitas durante o estudo na Universidade e com a produção escrita as análises sobre a Escola do Trabalho.

O trabalho é um elemento que está contemplado no projeto da escola do MST, as ações que o envolvem acontecem no núcleo setorial e em alguns ensaios de trabalho socialmente necessários, porém a necessidade de compreendê-lo, cada vez mais, segue. Não podemos cair no erro de garantir o trabalho na e para além da escola sem alcançar o princípio educativo que tem. Se não houver reflexão, análise sobre as ações de trabalho, corremos um sério risco de reproduzir as ações de trabalho da sociedade capitalista que não contemplam a proposta da escola sobre a

formação humana integral. Neste sentido, o estudo que propomos se torna essencial à prática, pois compreende o trabalho e o seu princípio educativo, a forma como se configura na sociedade capitalista, as ações já realizadas em outros tempos e espaços que envolvem trabalho e como vem ocorrendo a prática envolvendo o trabalho na e para além da escola pesquisada pode ser um caminho para o avanço da proposta de Educação do MST.

Para além de nos aprofundarmos teoricamente acerca das concepções que embasam a categoria trabalho, pretendemos explicitar as principais contradições envolvidas no processo e que limitam que os objetivos educativos da proposta sejam alcançados, tendo clareza da necessidade de um trabalho de análise maior, para que isso possa ocorrer. Pretendemos, com a realização desta pesquisa, contribuir com os demais sujeitos envolvidos neste teste da prática para que possam também visualizar as problemáticas advindas do processo, refletir e buscar formas de transformação. A escolha por esse tema se deve, também, ao interesse em compreender melhor esse aspecto essencial na vida humana. O trabalho pode ser educativo, porém, se não o compreendermos na sua totalidade e o tratarmos de forma mecânica, sem intencionalidade, planejamento, sem avaliar, fazer e refazer as ações, pode se tornar outro elemento utilizado para preparação de força de trabalho para a sociedade capitalista.

Compreender a categoria trabalho dentro da sociedade capitalista, que tem uma forma própria de concebê-lo, utilizá-lo visando objetivos próprios de formação humana, torna-se um grande desafio, pois exige que olhemos para nós mesmos, nossas práticas, para a forma como fomos moldados no decorrer de nossa história e as manifestações que ainda temos em decorrência desse processo e, por vezes, nem nos damos conta delas. E, ao olhar e perceber, buscar mudar, transformar a nós mesmos, no colocamo-nos diante do desafio de perceber o quanto somos dominados pelo capital a partir do trabalho e a tamanha necessidade de transformação de nós mesmos para avançar rumo a tão sonhada transformação da sociedade. O novo nasce do velho, necessitamos lutar no interior do capitalismo para a emancipação humana, mas ela só se dará plenamente em outra sociabilidade.

Em uma sociedade de classes, com uma minoria dominando uma maioria, com vistas somente aos benefícios próprios, utilizando todo e qualquer mecanismo

necessário para o lucro desmedido, sem se importar com os efeitos disso, não há como nos mantermos neutros. Somos pertencentes a uma classe social, à classe trabalhadora, e nossas ações necessitam estar condizentes com o projeto de sociedade pertencente a ela. Nesse sentido, esta pesquisa também objetiva contribuir com o avanço da proposta de educação do MST, analisando um dos aspectos centrais que a permeiam e, ainda, com cada sujeito que se insere nesse processo, podendo melhor compreender o trabalho e as possibilidades de lidar com este, de forma condizente com os objetivos que tem.

A proposta do MST é contra-hegemônica, é processo de resistência e tem buscado, insistentemente, mudar a forma e o conteúdo da escola para superar os processos de dominação, de controle que a constituíram tal como, geralmente, é.

Que o trabalho é um elemento central dentro do sistema capitalista já sabemos e o quanto tem importância seu domínio para que se materializem os interesses de uma minoria dominante sobre uma maioria explorada. Porém, também temos clareza de seu princípio educativo, do quanto tem potencial de formação e, que se utilizado de forma diferente, com objetivos e princípios distintos, pode auxiliar no desenvolvimento pleno dos seres humanos, em suas várias dimensões. Com essa intenção central, o MST traz o trabalho para sua proposta de educação nas áreas de Assentamentos e Acampamentos.

Lidar com situações envolvendo o trabalho na e para além da escola exige muito cuidado, vigilância, reflexão, fazer e refazer a prática. Podemos cair em uma tendência de reprodução de ações características do capital que, no fim, atinge objetivos que não os nossos. Esta é uma das problemáticas que nos levou à proposição da pesquisa: trazer o trabalho para dentro e além da escola sem o domínio teórico e prático de seu princípio educativo, sem criatividade para propor ações que efetivamente contribuam na formação humana no sentido pretendido e ainda sem disposição e força para planejar, criar, acompanhar, avaliar, refletir, recriar as ações, pode mais atrapalhar que fazer avançar.

A proposta de educação assumida é complexa, exige tempo para se apropriar e efetivar e, na maioria das vezes, esse é o elemento menos disponível aos trabalhadores da escola. Percebemos que a cada período histórico a condição dos educadores só tem piorado, o tempo quase completo passa a ser tomado por cumprimento de atividades burocráticas, pouco ou quase nada para planejamento

ou quem dirá dedicar-se a outra ação. Nesse cenário, efetivar um processo complexo de desenvolvimento humano a partir do trabalho torna-se um grande desafio.

Além disso, há rotatividade dos educadores, pois de Educação Infantil aos Anos Iniciais são residentes no acampamento, mas nos Anos Finais até o Ensino Médio são contratados pelo PSS do Estado do Paraná e residem fora do acampamento. A cada ano é uma incerteza, não há seguimento na apropriação e desenvolvimento das ações. Ruim para o educador, instabilidade de sua própria condição de vida, em jogo o suprimento de suas necessidades básicas, e para escola, pois as ações demandam apropriação, aplicação, reflexão sobre o processo, reestruturação, nova aplicação e, da forma como tem ocorrido, a cada ano reinicia.

Outra questão, ainda, é o esgotamento físico e emocional dos educadores. São tantas exigências a serem alcançadas, foco na eficiência, naquilo que a escola apresenta em números, na aplicação das avaliações externas, em índices, em bater metas, que parece ser o central esquecido, ignorado. O objetivo central deixa de ser o processo educativo e passa a ser “fazer bonito nas avaliações externas”, ter boa nota para exibir, número que quantifica a qualidade ou não da escola. Os seres humanos, com suas necessidades, limitações, deixam de serem vistos. Se estão ou não esgotados é problema deles, “se não dão conta, há várias pessoas interessadas e que darão!”. O tempo e a força física e mental necessárias já são sugadas por tais exigências, como, então, é possível materializar uma proposta de educação com tamanha complexidade?

Compreender o trabalho não é tarefa fácil, a partir da compreensão, propor ações que contribuam ao desenvolvimento humano também é um grande desafio. Sem tempo disponível, às vezes, sem interesse, sem amor à causa, esgotados, sem as condições necessárias à materialização da proposta, os educadores podem se fechar, se acomodar, talvez agir mecanicamente. As ações exigem movimento, estar atento, ligado, não naturalizar os acontecimentos. Lidar com a individualidade do ser humano também se torna um grande problema, lidar com aquilo que formou cada um, cada ser é síntese daquilo tudo que viveu e foi constituindo-o tal como é e não há como fechar os olhos diante disso, pois, naquilo que fazem, não há como deixar de lado o que são.

Com essas considerações preliminares de uma realidade problemática, assim

como as demais são, propomo-nos a pesquisar para tentar desvelar as principais contradições presentes, tentar perceber os limites e as potencialidades de forma que possa efetivamente contribuir com o coletivo envolvido na escola, com a comunidade, com os demais sujeitos envolvidos em outros espaços de educação em Escolas Itinerantes e com o MST de forma geral. Frente a isso, destacamos como problema investigativo: *A prática do trabalho na e para além da Escola Itinerante Caminhos do Saber, tem se constituído como resistência à forma escolar hegemônica capitalista?*

Dentro desse contexto colocado sobre nosso objeto, tivemos como objetivo geral: analisar as práticas de trabalho na e para além da Escola Itinerante Caminhos do Saber e seu potencial de resistência frente à forma escolar hegemônica capitalista. Olhando para esse todo, buscamos, como objetivos específicos: aprofundar estudos sobre o trabalho, seu princípio educativo e a forma como se materializa na sociedade capitalista; compreender elementos da Escola do Trabalho Russa, considerando seu contexto histórico; descrever e analisar os principais trabalhos realizados pelos Núcleos Setoriais e os ensaios de trabalho socialmente necessário realizado pela escola.

Há diferentes caminhos, abordagens, é essencial que tenhamos clareza teórica e metodológica sobre eles para adotar aquele que condiz com nossos objetivos, mas não só isso, que esteja coerente com nossa concepção de mundo, como o vemos e o encaramos: o que expressa a nossa concepção é o materialismo histórico dialético – MHD. Utilizando a compreensão de Freitas (2007), afirmamos a intenção de análise crítica dos movimentos do real, buscando apontar suas contradições. Trata-se de um método de pensamento, de análise da realidade.

Seguindo ainda com a compreensão do autor, assumimos esta concepção de mundo por ter clareza que é possível conhecer a realidade material, que nela há uma materialidade objetiva que, além de ser conhecida, pode ser transformada. A vida é real, material, mas não é fechada e intocável, é passível de transformações. Tendo assumido essa materialidade, sabemos que o conhecimento produzido é histórico, isto é, datado historicamente, não é para sempre, por mais completo que possa ser um estudo, ele não estará acabado, pode corresponder a um determinado período histórico, mas em outro já pode não ter a mesma validade. Dessa forma, a realidade é histórica, contraditória e está em constante movimento: dialética, pois a

materialidade movimenta-se por ser contraditória, com possibilidade de superação.

Podemos, em síntese, dizer, de acordo com Freitas (2007), que é materialista por ter como base uma materialidade objetiva, realidade esta que pode ser conhecida e modificada; dialética, por reconhecer e incorporar a contradição e o movimento da realidade, não apenas para perceber os problemas, mas para superá-los; e, ainda, histórica, nada é totalmente novo, o hoje incorpora o ontem em sua constituição.

Para que seja possível constituirmos um processo de análise, há que inicialmente firmarmos alguns conceitos e situações que muito podem implicar, caso não sejam corretamente definidos. Minha análise da realidade vai depender das minhas concepções, da forma como vejo o mundo. Não podemos olhar para os fatos isoladamente, mas em relação, o individualizamos para o estudo, no entanto necessitamos perceber o conjunto de elementos que se sintonizam a ele e, à medida que desvelo as relações que se estabelecem com o meu objeto, conquisto sua totalidade social.

Para ir além das aparências e desvelar as relações sociais presentes, é necessário que perguntas sejam feitas, questionar do motivo de toda e qualquer coisa ocorrer desta ou daquela forma. O marxismo já nos alerta que é possível que cheguemos a uma verdade aproximada, totalidade aberta à transformação, chegamos ao movimento da verdade, pois os seres sociais presentes podem transformá-la a todo tempo, a verdade jamais será absoluta.⁷ Não podemos analisar nosso objeto isolado de tudo, com a perspectiva teórica que assumimos já deixamos clara a necessidade de perceber as relações, conexões entre os elementos da realidade. E dentro disso necessitamos entender em que realidade, materialidade os fenômenos acontecem.

Para este trabalho investigativo, inicialmente, realizamos o levantamento de referências bibliográficas que tratam das questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, analisando e sistematizando cada uma delas. Para desenvolver a análise documental, buscamos e analisamos os seguintes documentos da escola: Plano de Estudo dos Complexos (MST, 2013b), Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos: Ciclos de Formação Humana com

⁷ Esses elementos foram trazidos pela professora Maria Ciavatta durante aula dada aos educandos da Especialização em Educação do Campo da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, no dia 07/07/2014 e que teve com tema: Teoria do Conhecimento e Materialismo Histórico Dialético – o conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.

Complexos de Estudo (MST, 2020), Projeto Político Pedagógico – PPP (CECVA, 2023), Relatórios da Escola Itinerante (2016b e 2023c), Documento Base Organização dos Núcleos Setoriais (MST, 2013a), Plano dos Núcleos Setoriais (EICS, 2023b), Memória da Escola Itinerante Caminhos do Saber (EICS, 2015), o Plano de Ação da Escola Itinerante Caminhos do Saber (EICS, 2023a) e o Dossiê do Acampamento Maila Sabrina (MST, 2017).

Desenvolvemos pesquisa de campo, coletando dados por meio de observações durante reuniões, formações e demais encontros na escola; também nas ações dos Núcleos Setoriais. Observamos também algumas aulas. Acompanhamos as ações da Equipe Pedagógica e Coordenação da escola. Para a anotação coerente das observações feitas, fizemos uso do Diário de Campo.

Outra característica que agregou elementos à pesquisa foi à participação e construção conjunta dos elementos da proposta do MST, que, desde 2011, são vivenciados por nós. Concluída a coleta de dados em campo, sistematizamos e analisamos as informações que, juntamente do estudo teórico, permitiram a construção das análises, reflexões sobre os principais limites e possibilidades da materialização do trabalho na e para além da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

Nosso trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro: “Trabalho, Sociedade de Classes e Escola”, apresentamos o entendimento de trabalho, de seu princípio educativo e como o ser humano se construiu, formou-se, transformou-se de macaco em homem a partir dele. Apresentamos também a forma como o trabalho se configura na sociedade capitalista, mostrando como, apesar de seu potencial para formar o ser humano, desenvolver suas dimensões, em nossa sociedade ele é submetido aos interesses do capital e toma sua forma. Trataremos, então, a forma como este trabalho tão precioso é aprisionado na sociedade capitalista e acaba servindo a seus objetivos. Ainda, a relação que há entre o trabalho e a escola.

No segundo capítulo: “A Experiência Socialista da Rússia e as Escolas do Trabalho”, escrevemos sobre o processo geral de revolução na Rússia e os principais debates pedagógicos que o acompanharam. Descrevemos também o contexto político, social, histórico, cultural e econômico predominante na época em que as Escolas do Trabalho vinham sendo construídas. Na sequência, tratamos parte da experiência da Escola do Trabalho russa, abordando os elementos centrais para constituirmos nossa análise.

No terceiro capítulo, intitulado “A Escola Itinerante Caminhos do Saber”, iniciamos atualizando o quadro das escolas itinerantes para mostrar o contexto em que ela se insere: “A Escola Itinerante Caminhos do Saber no contexto das Escolas Itinerantes do Paraná”. Posteriormente, realizamos o levantamento das pesquisas sobre a Escola Itinerante Caminhos do Saber: “A pesquisa e a Escola Itinerante Caminhos do Saber”. Na sequência, trazemos a história da Escola e a Luta pela RAP que envolveu a comunidade: “A trajetória histórica da Escola Itinerante Caminhos do Saber e da sua comunidade”. Em seguida, tratamos elementos da proposta da escola, principalmente no que se refere ao trabalho e a auto-organização: “A proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo: o trabalho e auto-organização dos estudantes”.

No quarto capítulo: “O trabalho e a auto-organização na Escola Itinerante Caminhos do Saber”, apresentamos as principais práticas da escola em relação ao trabalho e a auto-organização, iniciando pelo Núcleo Setorial e tratando na sequência a construção da Agrofloresta e o processo de proteção de nascentes, nos esforçando para realizar análise dos principais avanços e limites vivenciados no processo.

Com a análise desta experiência, tentamos indicar alguns caminhos para a transformação da forma escolar capitalista. Também afirmamos que o trabalho é um elemento extremamente complexo e essencial em nossa sociedade, precisa estar na escola pelas tamanhas possibilidades de formação humana que pode propiciar, porém há que se ter cuidado extremo ao lidar com ele, pois a sociedade dominante tem sua própria aplicação e sentido, e não podemos permitir que nossa ação de legitimação aos interesses do capital. Precisamos ter clareza teórica e força no enfrentamento com o capital, e as dificuldades de materialidade precisam ser convertidas em processos de luta com vistas à concretização dos ideais da classe trabalhadora, enquanto classe para si.

1 TRABALHO, SOCIEDADE DE CLASSES E ESCOLA

Nesta parte do texto, apresentamos o entendimento de trabalho, de seu princípio educativo e como o ser humano se construiu, formou-se e transformou-se de macaco em homem a partir dele. Apresentamos também a forma como o trabalho se configura na sociedade capitalista, mostrando como, apesar de seu potencial para formar o ser humano e desenvolver suas dimensões, em nossa sociedade ele é submetido aos interesses do capital e toma sua forma. Trataremos, então, a forma como este trabalho tão precioso é aprisionado na sociedade capitalista e acaba servindo a seus objetivos. Ainda, a relação que há entre o trabalho e a escola. Para tal, buscamos sustentação nos seguintes autores: Engels (1990), Marx (2013), Pistrak (2009), Freitas (2011), Saviani (2007), Brasil (1996) e Frigotto (2010).

1.1 PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO

Saviani (2007) afirma que apenas o ser humano trabalha e educa. Tais atividades são exclusivamente humanas e se tornam possíveis por ele ser constituído por determinadas propriedades. O trabalho é a característica essencial que define o homem em sua totalidade e esta definição só se torna possível à medida que partimos das condições reais. Ao analisarmos a origem do homem, percebemos que ocorreu em função de um determinado ser natural, condicionado por sua necessidade de existência, se diferenciar dos outros animais e passar a adaptar a outra parte da natureza⁸ às suas necessidades, agindo sobre ela e a transformando, passando a produzir sua própria vida. Para esse autor,

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. [...] a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é (SAVIANI, 2007, p. 154).

⁸ Geralmente encontramos nos textos a expressão “relação do homem com a natureza”, passando o entendimento de que são elementos distintos, separados, que a natureza é algo externo, logo o homem tem o direito de explorar, sem nenhuma consequência. Essa expressão foi cunhada e, por vezes, passa a ser naturalizada, pois falamos, escrevemos dessa forma, sem ao menos refletir sobre o assunto. Contrariamente a isso, trataremos no texto como “a relação do homem com a outra parte da natureza”, pois entendemos que o homem é natureza.

Ao buscar a definição de trabalho, podemos compreendê-lo como um processo em que o ser humano e a outra parte da natureza participam, sendo impulsionados por tal prática, impulsionando, regulando e controlando, com sua ação, toda a relação material com a natureza, tornando-a uma de suas forças. Ele se apropria dos recursos da outra parte da natureza e faz com que se tornem úteis à sua vida. Essa atuação sobre a natureza faz com que ela se modifique e no processo o ser humano também é modificado, conseguindo dominar as forças naturais. As formas de trabalho tratadas aqui não são aquelas instintivas, animais. O trabalho é exclusivamente humano. Um animal pode executar operações que se assemelhem ou até mesmo superem as do ser humano, mas ele jamais irá planejar sua ação (MARX, 2013, p. 1-2):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

Para Engels (1990), o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, de forma que pode ter sido ele o responsável pela criação do próprio homem. Para fundamentar e dar sustentação a sua afirmativa, esse autor apresenta como o trabalho, ao longo do tempo, foi transformando o macaco em homem, isto é, com esses escritos é possível entender como o trabalho constrói o ser humano.

Após mostrar como a mão dos macacos passou a ser livre, podendo com isso adquirir cada vez mais destreza e habilidade, transmitindo essas características às gerações posteriores que as herdavam e ampliavam, afirma que “a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 1990, p. 4). Ainda, para o autor,

Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos

músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 1990, p. 4).

A mão, porém, não era algo isolado, mas membro de um organismo extremamente complexo, sendo assim, todo processo de transformação sofrido por ela provocava alterações nesse todo. Tais alterações são explicadas pelo autor utilizando uma lei denominada por Darwin como correlação do crescimento, segundo a qual as transformações ocorridas em determinadas partes do organismo provocam alterações em outras sem que possamos inicialmente compreender as ligações existentes, assim: “O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição erecta exerceram indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certa influência sobre outras partes do organismo” (ENGELS, 1990, p. 4).

O mesmo autor traz a ação direta provocada pela mão no organismo. O domínio do ser humano sobre a outra parte da natureza, que teve início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, possibilitou que ampliasse cada vez mais sua atuação, descobrindo novas propriedades dos objetos. Além disso, o desenvolvimento do trabalho contribuía para agrupar ainda mais os membros da sociedade, pois, por meio dele, a atividade conjunta era possível e se percebia as vantagens desta para cada indivíduo envolvido. Com a aproximação que tiveram, sentiram a necessidade de se comunicarem, possibilitando a criação da laringe que foi se desenvolvendo pouco a pouco, assim como os órgãos da boca que passaram a pronunciar um som que rapidamente se ampliava.

O autor estabelece uma comparação com os animais para explicar a origem da linguagem, a partir do trabalho e pelo trabalho, afirmando que não representa prejuízo algum aos animais que não tenham contato com o homem o fato de não conseguirem falar e compreender a linguagem humana, mas isso se altera radicalmente na situação em que os animais se tornam domesticados, podendo estes apresentar inclusive sentimentos ou, em alguns casos, quando há presença do órgão apropriado, chegar a falar.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se

transformando gradualmente em cérebro humano [...]. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos.

[...] O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (ENGELS, 1990, p. 6-7).

Muito tempo se passou até que a sociedade humana passou a existir das manadas de macacos e novamente como sinal distintivo entre elas está o trabalho. A manada de macacos contentava-se com o que a natureza oferecia, mas, com o esgotamento das localidades que continham alimento, necessitaram se adaptar a novos tipos que alteraram sua constituição física, fato que contribui decisivamente na transformação gradual das espécies.

Mas tudo isso não era trabalho no verdadeiro sentido da palavra. O trabalho começa com a elaboração de instrumentos. São instrumentos de caça e de pesca. Mas a caça e a pesca pressupõem a passagem da alimentação exclusivamente vegetal à alimentação mista, o que significa um novo passo na transformação do macaco em homem. E quanto mais o homem em formação se afastava do reino vegetal, mais se elevava sobre os animais. O consumo de carne significou dois novos avanços: o uso do fogo e a domesticação dos animais. O primeiro reduziu ainda mais o processo da digestão, já que permitia levar a comida à boca, como se disséssemos, meio digerida; o segundo multiplicou as reservas de carne, pois agora, ao lado da caça, proporcionava uma nova fonte para obtê-la em forma mais regular. A domesticação de animais também proporcionou, com o leite e seus derivados, um novo alimento, que era pelo menos do mesmo valor que a carne quanto à composição. Assim, esses dois adiantamentos converteram-se diretamente para o homem em novos meios de emancipação (ENGELS, 1990, p. 8-9).

A manada de macacos se locomovia de um lugar para outro e contentava-se com aquilo que era oferecido pela natureza, condicionada às condições geográficas e resistência de outras manadas. Com a ocupação de todos os locais que poderiam oferecer condições de existência, tornou-se impossível o aumento das populações. Nenhum animal figura na mente uma posterior falta de alimentos e isso os leva a consumir desenfreadamente toda a reserva disponível. Com essa ação, são obrigados a consumir alimentos diferenciados, modificando assim a sua própria

composição química e, conseqüentemente, sua constituição física, fato que contribuiu decisivamente para a humanização dos macacos.

Para Engels (1990), o trabalho se inicia com a elaboração de instrumentos. Os primeiros instrumentos utilizados foram os de caça e pesca, que podem nos dar indicativos do início de uma alimentação diversificada, deixando de ser exclusivamente vegetal, outro fato importantíssimo na transformação do macaco em homem, pois, ao combinar na alimentação carne e vegetais, conquistou maior força física e independência. Ao se alimentar com carne, forneceu em quantidade maior ao cérebro as substâncias que necessitava para seu desenvolvimento e, além disso, o seu consumo proporcionou dois avanços importantíssimos: o uso do fogo e a domesticação de animais. Com o primeiro, foi possível facilitar ainda mais o processo de digestão, e o segundo permitiu que se multiplicassem as reservas de alimento e que novos pudessem ser consumidos: o leite e seus derivados, possibilitando que o homem pudesse acessar novos meios de emancipação. O homem, por iniciativa própria, passou a habitar diversos tipos de clima, criando condições para sobreviver nestes e possibilitando que surgissem novas esferas de trabalho e com elas diferentes tipos de atividades que o distanciavam cada vez mais dos animais.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano [...]. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos homens, sobretudo a partir do desaparecimento do mundo antigo, e continua ainda a dominá-lo, a tal ponto que mesmo os naturalistas da escola darwiniana mais chegados ao materialismo são ainda incapazes de formar uma idéia clara acerca da origem do homem, pois essa mesma influência idealista lhes impede de ver o papel desempenhado aqui pelo trabalho (ENGELS, 1990, p. 9-10).

A atividade dos animais modifica a natureza e isso repercute nos causadores, modificando-os também. Nada na natureza ocorre de forma isolada, cada fenômeno afeta o outro e acaba sendo influenciado por este. Essa atividade dos animais sobre a natureza é involuntária e constitui um fato acidental. Ainda, segundo Engels (1990, p. 11), “Quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão”.

1.2 O TRABALHO NA SOCIEDADE DE CLASSES E A ESCOLA

Nosso tópico anterior reflete a percepção sobre o trabalho sem considerá-lo nos moldes capitalistas da sociedade, podendo, dessa forma, entendê-lo como processo envolvendo o ser humano e a outra parte da natureza, com ele controlando, com sua ação, toda relação que se estabelece, uma atividade pensada, planejada. O homem projeta sua ação e a executa fielmente, sendo concebido dessa forma, pode auxiliar na formação do ser humano em todas suas dimensões, com objetivos de formação humana distintos. Porém, não se trata de algo isolado do contexto social, ele está imerso e a serviço de um sistema econômico e sofre todas as influências da forma como este está organizado. O esforço deste tópico é mostrar como se configura o trabalho no capitalismo e a sua relação com a escola.

Buscamos em Marx (2013) as análises necessárias para entendermos o capitalismo, sistema hegemônico sob o qual está alicerçada nossa sociedade. Ela apresenta divisão clara em duas classes sociais: a classe dominante e a classe trabalhadora, com tudo sendo organizado a partir dos interesses da primeira, dona dos meios de produção, enquanto a outra cabe a disponibilização da força de trabalho. Essa disparidade essencial não pode ser eliminada, por maior que possa ser o desenvolvimento da sociedade capitalista. Dentro desses moldes, a maioria não vai possuir os meios de produção, é explorada pela classe dominante e ainda há uma série de mecanismos criados para que este cenário não se altere: a religião, a mídia, o Estado, a polícia, a escola, dentre outros. O capitalismo tem domínio mundial e todas as esferas da sociedade (cultural, histórica, política, social, etc.) são

organizadas e controladas conforme os interesses do capital estrangeiro, submetendo os demais seres humanos a sua vontade.

A sociedade do capital se reorganiza constantemente e se aperfeiçoa de forma que mantém sua hegemonia. Dentre as diversas características desse modelo social, está a expropriação, acumulação, divisão da sociedade em classes sociais, propriedade privada dos meios de produção, centralidade no indivíduo, trabalho exploratório, a lógica da divisão, dentre outras. Para ser possível o desenvolvimento do capitalismo em alguns países, fizeram Reforma Agrária, mas no Brasil não foi necessário esse processo para que ele se desenvolvesse, tanto que, apesar de alguns movimentos sociais continuarem exigindo seu direito de acesso à terra, ela não é mais prioridade dentro das instituições organizativas que poderiam garantir que acontecesse. Não interessa mais ao capital que ela se realize, e, estando nas mãos dos representantes do capital o poder de decisão, paralisam esse processo que poderia ser de grande valia para a classe trabalhadora. Um dos movimentos sociais que pautam a Reforma Agrária na atualidade é o MST, o qual desenvolve tentativas no sentido de unificar as classes sociais e mobilizá-las para exigir a Reforma Agrária Popular.

Engels (1990), ao refletir sobre as consequências dos atos do homem tanto na natureza como nas dimensões da sociedade (política, econômica, social, cultural, histórica, dentre outras), pontua que o ser humano não projeta em longo prazo os efeitos de suas atitudes, uma vez que realiza aquilo que, de imediato, satisfaz suas necessidades, não somente as biológicas, também aquelas criadas pelo modelo social vigente. Exemplifica isso com a criação da máquina a vapor, que pode ter sido projetada inicialmente para melhorar as condições de vida da época, mas que posteriormente foi utilizada de forma a subverter as condições sociais do mundo, concentrando a riqueza nas mãos da burguesia e privando da propriedade dos meios de produção a imensa maioria das pessoas. Além disso, a forma como foi usada provocou a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta essa que, segundo o autor, “só pode terminar com a liquidação da burguesia e abolição de todos os antagonismos de classe” (ENGELS, 1990, p. 14).

O autor destaca, ainda, que, para acabarmos com o controle que há de uma minoria sobre a produção, é necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente e com ele toda a ordem social. Nessa perspectiva,

afirma que todos os modos de produção que existiram só procuraram o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata, mas isso se torna alarmante no modo de produção capitalista, no qual deixa de ser a mercadoria o objetivo, e o interesse central passa a ser o lucro que pode ser obtido com ela.

A classe trabalhadora precisa se unificar, mas para isso tem de desvelar as contradições presentes nesse sistema exploratório e desumanizador, tem de se perceber enquanto ser humano dotado das mais diversas dimensões, que estas precisam ser desenvolvidas, mas que tal sistema inviabiliza, há necessidades biológicas a serem supridas, mas outras são criadas em função de um padrão social, papéis sociais.

É interesse da classe dominante que a classe trabalhadora tenha acesso à escola, precisa de força de trabalho minimamente qualificada para desenvolver o trabalho produtivo na sociedade. Saviani (2007) nos informa que inicialmente não existia escola, o ensino se dava diretamente no processo de trabalho, mas, com o aparecimento das classes sociais, ocorre a divisão também na educação, sendo oferecido um tipo à classe dominante e outro à classe trabalhadora.

Desse modo, a educação oferecida à classe dominante, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra, nos exercícios lúdicos e físicos dá origem à escola. A escola passa a ser o local frequentado por quem tem tempo livre. Ainda, nos faz perceber que, ao se desenvolver a sociedade de classes, consolida-se a separação entre educação e trabalho, pois o modo como os homens produzem seus meios de vida, sua existência, isto é, o processo de produção, é o que determina a separação entre escola e trabalho.

Percebemos que desde os primórdios foi pensada uma educação para a classe trabalhadora, mas esta em consonância com os interesses da classe que mantinha domínio sobre determinado período histórico. A educação era associada diretamente ao processo de trabalho, às atividades que desenvolveriam posteriormente na sociedade. Não é possível perceber que em algum momento esteve entre os interesses do capital garantir a formação humana plena dos sujeitos, até mesmo porque fornecer esse tipo de educação pode ser prejudicial ao regime instaurado, pois podem começar a existir contestações ao domínio, as contradições presentes na sociedade podem começar a ser percebidas e, até mesmo, a vontade de transformação pode aparecer e isso é muito perigoso. Prevendo isso oferecem o

mínimo necessário para executar determinadas funções. Nesse sentido, Freitas (2011, p. 155-156) traz elementos para refletirmos, ao postular que

[...] Ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula. As classes dominantes necessitavam de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital. A escola e a sala de aula são uma constituição histórica (Dussel & Caruso, 2003) cujas funções foram moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra. Tais funções não se referem apenas à exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício, pela escola, de subordinação dos estudantes (Tragtenberg, 1982).

Freitas (2011) também nos alerta para o fato de que, mesmo tendo conquistado a classe trabalhadora o acesso à escola, a educação fornecida é precarizada. Pode agora frequentar, mas a função historicamente constituída para escola da classe trabalhadora não se altera, e a maioria dos que vão para escola continua sem ter acesso ao conhecimento, de modo que não tenham suas dimensões todas desenvolvidas. Há razões para a classe trabalhadora poder ter acesso à escola, esta ensina várias coisas de seu interesse, sem necessariamente anunciar isso, mas pelas relações que permite que se estabeleçam, pelas condições materiais que coloca à disposição:

[...] Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2011, p. 156).

Ocorre um desconforto sem tamanho da classe dominante ao perceber que há projetos contrários às suas intenções educativas, tanto que tenta sufocá-los a todo custo. Exemplo disso é o descaso com as Escolas do MST que, conforme já descrevemos em outro momento, têm uma teoria vasta e complexa de educação e que se opõem totalmente à forma como a educação tem sido fornecida à classe trabalhadora. Além disso, busca formar exatamente aquilo que mais é temido: seres

humanos plenos e capazes de transformar a sociedade, que percebam as contradições, analisem, reflitam, criem estratégias, vão para o enfrentamento à classe opressora e busquem a revolução social, utilizando todas as suas forças, que, diante do fracasso, não desanimem, revigorem-se até se livrarem dos antagonismos de classe e conquistarem uma nova organização social.

A escola tornou-se a única instituição social responsável pelo conhecimento. Sendo colocada dessa forma, desconsidera até mesmo um conceito mais amplo de educação, pois o ser humano se educa constantemente e em todos os espaços e com as pessoas com as quais convive, não há como restringir essa tarefa unicamente à escola.

A lógica posta pela sociedade do capital determina as relações escolares. Como vimos, a escola capitalista ensina, antes de tudo, o regramento, reproduz valores, perspectiva de obediência, em tudo o sistema é reproduzido, e os mecanismos criados vêm no sentido de consolidar os interesses da classe dominante. A grande vitória do capitalismo é nos fazer acreditar que não há outro jeito de fazer escola, que não há alternativa à exploração do capitalismo, a esse modelo de sociedade, e a maioria acaba se acomodando, não faz por que pode encontrar problema com todas as instituições organizativas criadas para garantir a concretização do projeto tal como é. É mais cômodo não estabelecer enfrentamento, se adequar ao que já vem sendo feito, não analisar, questionar do porquê se faz de tal forma, não de outra.

Esse comodismo não é proposital, em meio à realidade social tida, um esforço individual no sentido contrário à ordem estabelecida pode trazer prejuízos irreversíveis a quem o faça. É preciso, portanto, garantir sua condição de existência e fazer isso em nossa sociedade, a qual preconiza a venda da força de trabalho, significa que precisa manter seu emprego e, ao contestar o regime, pode perdê-lo, colocando uma série de outras situações de sua vida em risco. Isso é só uma das formas de “contenção”, “paralisação” que a sociedade dominante pode colocar em jogo.

Trazer isso não significa que precisamos nos acomodar, aceitar tudo incontestavelmente. Pelo contrário, com isso, pretende-se que haja o entendimento de que a tarefa de contrapor o regime social vigente não é fácil, é necessário que nos firmemos estrategicamente, nos aprofundemos na aquisição do conhecimento

historicamente elaborado e sistematizado, principalmente nas análises que outros, com os mesmos anseios que nós da classe trabalhadora, fizeram em seus tempos históricos, mas que muito podem contribuir conosco. Também, necessitamos que outros se somem aos processos de luta, tomem para si o interesse da transformação não somente da escola, mas da sociedade.

A escola capitalista nos interessa, e muito, pois pretendemos adentrá-la, submeter as ações que desenvolvia ao constante processo de análise para que os mesmos erros não sejam repetidos. O alicerce conceitual passa a ser outro, a forma escolar tem que ser outra, mas isso não significa destruir tudo o que era feito e começar do zero na construção de uma nova escola. No tempo pré-revolucionário na Rússia, ao pensar a construção da Escola do Trabalho, já se tinha a mesma premissa, afinal, para eles

[...] Assim como o novo regime é acalentado no ventre da sociedade antiga, com sua contradição interna (da sociedade), assim também a nova escola pode estar ligada com a antiga, até melhor, com a escola da continuidade dialética, revolucionária. Alguns conceitos, terminologia, formas externas dos detalhes podem continuamente transferir-se para a nova escola, mas o conteúdo, as formas organizacionais e os objetivos da escola devem ser novos. As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho, autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Estas ideias e métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente das tarefas e objetivos da construção revolucionária (PISTRAK, 2009, p. 112).

O trabalho está no centro da sociedade contemporânea. Em uma sociedade de classes onde há trabalho explorado, o trabalhador se desapropria do produto de seu trabalho, ele desconhece o produto, o trabalho é desumano, exploratório, fragmentado, escravizador, separa-se o trabalho manual do intelectual e, para cada tipo de trabalho a ser exercido na sociedade, é preparado determinado jeito de ser humano. Tamanha pode ser a dimensão educativa do trabalho, mas com estas características ele desumaniza as pessoas, veem no trabalho a possibilidade de “subir na vida”, adquirir cada vez mais capital para assim comprar, satisfazer as necessidades de consumo que são criadas pelas mais variadas facetas da mídia.

Neste modelo de sociedade implantam fortemente que aqueles seres humanos com condições precárias de vida não trabalharam, não aproveitaram as oportunidades na vida. Fazem-nos classificar as pessoas pela capacidade que tem

de adquirir bens materiais, de acessar as novas tecnologias: “as pessoas são o que têm”.

A forma como os capitalistas exigem a força de trabalho que lhes “pertence”, pois pagam por ela, não permite que as pessoas pesquisem, reflitam, analisem, percebam as contradições, sintam vontade de estabelecer outras relações, muitas vezes, nem sabem da existência destas. As pessoas ficam presas à função que assumem e seus diversos desdobramentos, já que precisam dar conta, são pagas para isso, ou presas ao valor que precisam ganhar para adquirir determinado produto sem o qual não vão se enquadrar no padrão social. Se não adquirirem esses produtos, correm o risco, inclusive, de encontrar uma série de limitações na relação com outros seres humanos que já conseguiram adquiri-los.

Com a leitura de Ranieri (2004) é possível perceber o objetivo de captar o movimento do real, que a economia nacional não compreendeu. Uma das questões que o autor demarca é sobre o materialismo, supera uma visão idealista predominante, disseminada principalmente a partir de Hegel (principal intelectual alemão naquele momento) e aposta que, para alcançar a verdade, é preciso entender as relações materiais e que são os seres humanos que produzem a realidade, são produtores da história, da vida, do mundo.

Ranieri (2004) postula que há o esforço no sentido de perceber a totalidade das coisas: “conceber a interconexão essencial”, a importância de relacionar os elementos, perceber a junção entre todas as esferas da realidade, conhecer e perceber a interconexão entre elas, como se relacionam entre si. Retomando os elementos, a partir desta passagem, podemos apontar duas questões centrais: a primeira é que rompe com o idealismo e propõe o início de uma teoria materialista, ou seja, os seres humanos produzem história; e a segunda é que tenta, percebe a necessidade de, para entender as coisas, entender sua interconexão.

É apresentada por este autor, ainda, outra ideia essencial nos Manuscritos de que o mundo que existe é estranho a nós, se apresenta de forma que não nos reconhecemos nele, as relações todas que existem são estranhas, não pertencem a nós, não nos vemos naquilo, não nos identificamos com o mundo objetivado, que existe, com as relações sociais que existem. Antes de adentrar especificamente a questão do trabalho, é essencial que essas ideias centrais sejam tratadas, pois sem

elas, não há uma compreensão coerente da realidade, dão base para entender a vida, a materialidade.

Conforme Ranieri (2004), ao tratar especificamente do trabalho e utilizando ainda as ideias de Marx nos Manuscritos, percebemos claramente uma crítica severa, destruidora ao trabalho no capitalismo, o sentido negativo do trabalho, o quanto ele é visto em sua dimensão de desumanização, produzindo miséria, cansaço. E, dentro deste processo, de um lado o trabalhador e do outro o produto do trabalho, de um lado produtor e do outro produto. Entre eles há uma relação fundamental, mediada pelo Estado e pelo aparelho jurídico-político, que regula a relação entre detentores de meios de produção e detentores de força de trabalho. A característica de esta relação ser livre é o que diferencia o capitalismo de outros modos de produção.

Esse tipo de relação acaba criando uma situação de pobreza, não no sentido financeiro, mas no de que quanto mais produzimos algo sem sentido, mais nos tornamos sem sentido, quanto mais riqueza produzimos, mais pobres nos tornamos, mais nosso trabalho é barateado. Produzimos muito, construímos um mundo objetivo enorme de mercadorias, mas o que ganhamos é desproporcional ao que produzimos. Vendemos, construímos, cuidamos, entregamos, produzimos algo para alguém. Alguns podem dedicar grande parte da vida para fazer algo que não tem nada a ver com suas necessidades, servindo a necessidade do outro. O trabalho no capitalismo assume esta característica degradante. Nas palavras de Ranieri (2004, p. 80-81),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é

despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital.

Para Ranieri (2004), a ideia do estranhamento vem no sentido de uma produção externa ao ser que se defronta com ele de uma forma estranha, em que não há identificação, é uma objetivação. As mercadorias são produzidas sem sentido para o trabalhador, ele as estranha, não se vê nelas, algo alheio, é objeto externo, está ali, mas no momento que o trabalhador se depara não se identifica, não foi ele quem decidiu o quê, como, o porquê, quando, em que intensidade produzir, não detêm os meios de produção, não faz em seu tempo, tudo é subordinado ao outro que, para isso, rouba a vida do trabalhador, porque rouba seu tempo. O sentido que as mercadorias apresentam no sistema capitalista é produzir cada vez mais e, assim, garantir sua reprodução, produzir mais para ganhar mais, ganhar mais para produzir mais, sistema que se auto-reproduz indefinidamente sem controle e sentido.

Ainda, conforme as reflexões deste autor, voltamos a destacar que o produto é o trabalho que se fixou no objeto, é sua objetivação e no capitalismo sempre será produzido em condições de exploração da força de trabalho para extrair mais-valia. Produzimos e objetivamos algo, mas é alheio a nós e, quanto mais objetos produzimos, menos podemos possuí-los e mais ficamos sobre o domínio do capital.

Nosso tempo é aprisionado na produção do objeto, nossas forças são sugadas, não nos restando alternativas para modificar este processo, seguindo, assim, cada vez mais fortes as relações capitalistas de produção. E pior ainda, esse domínio é tão bem arquitetado que nem sequer o percebemos, está tão naturalizada em nós essa forma de conceber o trabalho que nem sequer nos incomodamos com isso. O trabalho produz riqueza e miséria, desigualdades ao mesmo tempo em que produz possibilidades, quanto mais produz mais empobrece, quanto mais o mundo objetivo se glorifica, torna-se poderoso, mais empobrecido se torna o ser humano:

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto de seu* trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto, está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeits*), tanto mais poderoso se

torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo. O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (RANIERI, 2004, p. 81).

Marx (2013) afirma que devemos inicialmente considerar o processo de trabalho desconectado de qualquer estrutura social, pois no capitalismo o comprador da força de trabalho consegue consumi-la fazendo com que o vendedor dela trabalhe. Para que se torne possível a transformação do trabalho em mercadorias, precisa ser empregado em valores-de-uso. O valor-de-uso é algo que apresenta utilidade para consumo, para o uso, é o portador material do valor de troca. Já o valor-de-troca envolve quantidade, pois o valor consiste na relação de troca que se verifica entre uma coisa e outra. É o valor de troca o que indica a principal característica da produção capitalista, a extração da mais-valia pela aplicação da força de trabalho na produção de valores-de-uso. Quando sofre determinação do capitalista para sua produção é chamado valor-de-uso particular, artigo especificado. Essa forma de produzir valores-de-uso muda sua natureza, pois é totalmente controlada pelo capitalista, sendo pensada e executada apenas em benefício dele.

Conforme escritos desse mesmo autor,

No processo de trabalho a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido (MARX, 2013, p. 3).

Entende-se, então, que o processo de trabalho é uma atividade que sempre será realizada pelo ser humano, é natural dele, por ela se torna possível o intercâmbio material entre o homem e a natureza, podendo criar valores-de-uso,

coisas que adaptem os elementos naturais às suas necessidades. Porém, há dois fenômenos a serem destacados, quando o processo de trabalho se caracteriza pelo consumo da força de trabalho pelo capitalista:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho. O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, 2013, p. 6).

Como podemos perceber pelo fragmento citado do texto, o produto adquirido pelo processo de trabalho, que se configura de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso, e este não os produz por amor, e sim por serem detentores de valor-de-troca, tendo com isso dois objetivos:

Primeiro, quer produzir um valor-de-uso, que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais valia) (MARX, 2013, p. 7).

Engels (1990) afirma que a diferença essencial entre o homem e os animais resulta do trabalho, pois o homem é capaz de dominar a outra parte da natureza, colocá-la a seu inteiro dispor, enquanto os animais a modificam apenas por viverem nela. Porém, o autor nos alerta para que não comemoremos cegamente essa vitória de domínio sobre a outra parte da natureza, já que a cada ação humana, a reação

correspondente é dada e, por vezes, foge ao planejamento daquele que a executou. Há uma unidade indissociável entre o ser humano e a outra parte da natureza, esse se encontra ligado a ela e consegue dominá-la por conhecer suas leis e colocá-las em prática. Na medida em que o tempo passa, consegue ampliar seu conhecimento sobre as leis da natureza e efeitos de sua ação sobre ela, podendo controlar progressivamente as consequências de seus atos na produção.

Logo, muito tempo foi necessário para o homem compreender as consequências naturais de suas ações na produção e mais tempo ainda para entender as consequências sociais destas. Após descrever outras duas situações em que essa afirmação pode ser percebida, Engels (1990, p. 14) aponta uma terceira que cabe ser destacada:

Os homens que nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam de que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe. Mas também aqui, aproveitando uma experiência ampla, e às vezes cruel, confrontando e analisando os materiais proporcionados pela história, vamos aprendendo pouco a pouco a conhecer as consequências sociais indiretas e mais remotas de nossos atos na produção, o que nos permite estender também a essas consequências o nosso domínio e o nosso controle.

Tendo trazido os efeitos de uma criação humana que alterou toda a ordem social existente, o autor analisa alguns dos modos de produção que existiram e a forma como o trabalho foi concebido em cada um deles:

Todos os modos de produção que existiram até o presente só procuravam o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata. Não faziam o menor caso das consequências remotas, que só surgem mais tarde e cujos efeitos se manifestam unicamente graças a um processo de repetição e acumulação gradual. A primitiva propriedade comunal da terra correspondia, por um lado, a um estágio de desenvolvimento dos homens no qual seu horizonte era limitado, em geral, às coisas mais imediatas, e pressupunha, por outro lado, certo excedente de terras livres, que oferecia determinada margem para neutralizar os possíveis resultados adversos dessa economia primitiva. Ao esgotar-se o excedente de terras livres, começou a decadência da propriedade comunal. Todas as formas mais elevadas de produção que vieram depois conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas. Em consequência, os interesses das classes dominantes

converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos. Isso encontra sua expressão mais acabada no modo de produção capitalista, que prevalece hoje na Europa ocidental. Os capitalistas individuais, que dominam a produção e a troca, só podem ocupar-se da utilidade mais imediata de seus atos. Mais ainda: mesmo essa utilidade — porquanto se trata da utilidade da mercadoria produzida ou trocada — passa inteiramente ao segundo plano, aparecendo como único incentivo o lucro obtido na venda (ENGELS, 1990, p. 15).

Segundo o autor (1990, p. 15-16), “A ciência social da burguesia, a economia política clássica, só se ocupa preferentemente daquelas consequências sociais que constituem o objetivo imediato dos atos realizados pelos homens na produção e na troca”. No capitalismo, o objetivo é a obtenção de lucros imediatos, os primeiros resultados, os que se apresentam mais palpáveis, ao alcançar esse objetivo, os capitalistas isolados dão-se por satisfeitos, sem se interessar com os acontecimentos posteriores, relacionados à mercadoria e ao seu comprador.

É possível perceber que, como reflexo direto da divisão da sociedade humana em classes distintas e antagônicas, ocorreu também divisão na educação. Fato óbvio, se levadas em conta às necessidades do período histórico e o contexto de transformação do modo de produção que estava ocorrendo. Formaram-se classes totalmente divergentes, era necessário, assim, formar sujeitos com papéis sociais distintos na sociedade, não haveria como ser oferecido um único tipo de educação se a atividade que cada um desenvolveria seria tão distinta e de importância também diferenciada para quem mantinha domínio sobre o sistema econômico, aos poucos implantado.

Inicialmente, pode-se afirmar que a relação entre educação e trabalho é de identidade, os homens aprendiam a fazer, fazendo; trabalhar, trabalhando; viver, vivendo; o que era necessário para executar determinada ação, apropriavam-se no próprio processo. Ao se relacionar com a outra parte da natureza, com os outros seres humanos, aprendiam, iam se educando. O que podia ou não ser feito era entendido no próprio processo, aquilo que não dava certo era descartado e o que dava mantido e transmitido às novas gerações. A existência humana precisa ser produzida pelos homens, configurando-se como produto do trabalho, dado que nenhum homem nasce homem, ele precisa aprender a ser homem, produzir sua existência “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto

é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Toda sociedade, para viver, precisa se reproduzir. Em qualquer tempo, lugar, o fenômeno educativo, a educação, é essencial e tem função importantíssima de ser a esfera social dedicada, muitas vezes, à reprodução da sociedade. Pode fazer isso, vinculando-se e subordinando-se ao mundo do trabalho, tendo suas relações baseadas nos objetivos de formação das novas gerações para atender as demandas do capital, que comanda o projeto educativo.

Desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9394/1996, em seus primeiros artigos, já se apresenta a vinculação da educação com o trabalho:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. [...] Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No Art. 3º da LDB, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, se encontra o seguinte: “XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (BRASIL, 1996). As partes destacadas já nos possibilitam perceber a menção direta à relação da educação e trabalho, deixando claro para nós, diante do arcabouço jurídico, que educação e trabalho se relacionam diretamente. E sendo este trabalho aprisionado pelo capital e servindo a seus interesses, a educação pode servir à reprodução do sistema capitalista. Só tem sentido a educação no capitalismo, se for para se vincular/subordinar ao mundo do trabalho, se não isso, ela perde o sentido. Porém, também pode assumir o oposto, contribuindo com o processo de formação humana no sentido construído pela e para a classe trabalhadora.

No capitalismo, a instituição responsável pela educação é a escola que, conforme defende Frigotto (2010), articula-se aos interesses do capitalismo,

inserindo-se em seu movimento geral, mesmo que de forma contraditória e com distintas mediações. Frigotto (2010, p. 34) defende, ainda, a tese que

A relação que a teoria do capital humano busca estabelecer entre educação e desenvolvimento, educação e renda é efetivamente um truque que mais esconde que revela, e que neste seu escondimento exerce uma parcela de uma produtividade específica. [...] a educação escolar em geral não tem necessariamente um vínculo direto com a produção capitalista; ao contrário, esse vínculo direto tende a ser cada vez mais tênue, em face do movimento geral do capital de submeter de modo não apenas formal, mas real, o trabalhador produtivo às leis do capital. A história do capitalismo, neste sentido, é um esforço crescente de degradação do trabalho e do trabalhador.

O autor ressalta que a escola pode ser um instrumento de mediação na negação das relações capitalistas de produção e, mais, pode ser instrumento de auxílio na formulação de condições concretas para superar as relações que separam capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. A escola que não é por natureza capitalista pode se articular com interesses contrários ao deste sistema econômico, pois não é orgânica, inerente a esse modo de produção.

Para Saviani (2007), resultante da educação oferecida à classe proprietária se origina a escola, palavra derivada do grego e significa o lugar do ócio, tempo livre, isto é, espaço que poderiam frequentar aqueles que tivessem tempo disponível para isso. A partir disso, desenvolveu-se um tipo específico de educação que contrapunha aquela inerente ao processo produtivo, pela especificidade que apresentava, consolidou-se como educação, instaurando a separação entre educação e trabalho.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola* (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Nas sociedades primitivas, a educação era algo espontâneo, que ocorria juntamente às demais ações da vida. Enquanto as pessoas realizavam atividades gerais da própria sobrevivência, produziam coletivamente, iam se apropriando dos conhecimentos, o processo de trabalho que desenvolviam não estava separado da educação, coincidia com ela. Quando as classes sociais passaram a existir, a educação também passou a ser dividida, de modo que fosse destinada, por um lado, à classe dominante, por outro, a quem não faz parte dela. Estamos aqui diante do processo de institucionalização da educação, do surgimento da sociedade de classes e da intensificação do processo de divisão do trabalho.

O mesmo autor constata que desde sua origem, enquanto instituição educativa, recebeu o nome de escola, e da Antiguidade em diante foi se desenvolvendo até se tornar referência ao trabalho com toda a forma de educação. Como já descrevemos em outro momento, o nascimento da escola ocorre com a ruptura do modo de produção comunal “que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*⁹, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 157).

Há uma relação intensa entre escola e trabalho e esta é uma das instituições criadas e mantidas pelo capital para garantir que seus interesses na formação humana se consolidem. Contrário a isso, trazemos na sequência a experiência socialista de educação desenvolvida na Rússia, partindo de seu contexto histórico, para que compreendamos sua materialidade e possamos vislumbrar possibilidades de sua materialização.

⁹ A respeito da definição empregada pelo autor para essas duas palavras, ler a página 156 do autor.

2 A EXPERIÊNCIA SOCIALISTA DA RUSSIA E A ESCOLA DO TRABALHO

Nesta parte do texto, pretendemos escrever sobre o processo geral de revolução na Rússia e os principais debates pedagógicos que o acompanharam. É de extrema importância essa descrição para que se torne visível o contexto político, social, histórico, cultural e econômico predominante na época em que as Escolas do Trabalho vinham sendo construídas na Rússia a fim de não possibilitar interpretações errôneas acerca desse conjunto de ações, tanto no sentido de negação total sobre as experiências apresentadas ou mesmo da aceitação geral de tudo, sem considerar que o contexto em que se deram era totalmente distinto do nosso.

Na sequência, tratamos parte da experiência da Escola do Trabalho russa, abordando os elementos centrais para constituirmos nossa análise. Para tanto, amparamo-nos teoricamente em Capriles (2002), Pistrak (2009; 2011) e Shulgin (2013).

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA DO TRABALHO NA RÚSSIA

A partir de Capriles (2002), podemos afirmar que durante o império czarista, na Rússia, as massas populares tinham que conviver com a ignorância, analfabetismo, ausência de direitos e miséria, e este país estava, no início do século XX, entre os mais atrasados na educação, com a maioria da população analfabeta. As escolas primárias eram isoladas, com predomínio de fundamentos feudais. A igreja católica controlava a instrução popular e era dona de grande número de instituições de ensino. Na área urbana, por sua vez, quem tinha comando sobre essas instituições era a burguesia, no campo eram controladas pelos latifundiários e poucas delas pelo Estado. Nas escolas primárias clássicas, os programas aplicados duravam dois a três anos no máximo, tendo um único professor, e o ensino consistindo basicamente na transmissão do dogma, cantos religiosos e noções de leitura, escrita e de aritmética.

As escolas paroquiais predominaram até o fim do império dos zares. Nesse período, houve várias lutas de distintos grupos progressistas pela conquista de escolas públicas com ensino leigo, sendo o primeiro a debater essa questão em

nível nacional, Constantin Dimitrievitch Uchinski, que teve como principal defensor de suas teorias o romancista Leon Tolstoi.

Uchinski defendia a formação de quadros pedagógicos que fossem capazes de dar sequência em sua teoria, para além da criação de um sistema público de instrução e queria que a educação fosse baseada na cultura popular e tradições regionais de cada povo. Nesse sentido,

A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva. Nos tempos pré-revolucionários, a escola, naturalmente, foi um instrumento nas mãos das classes dominantes. Não houve interesse destas em esclarecer a essência de classe da escola; ao contrário, colocaram para si o objetivo de ocultar esta essência, de evitar a preparação da destruição deste regime com sua própria ajuda. Uma das tarefas básicas da revolução social consiste no esclarecimento desta essência de classe (PISTRAK, 2009, p. 111).

Capriles (2002) destaca que, com o desenvolvimento industrial, ocorreu o conseqüente aumento da exploração e agravamento nas condições de existência dos trabalhadores que, pelas contradições sociais existentes, as quais a cada momento se intensificavam, passaram a ter elevação em sua consciência política, erguendo-se e constituindo alianças contra a autocracia, constituindo o movimento revolucionário que, dentre outras lutas, lutava pela instrução pública.

Afirma, também, apesar do governo czarista considerar desnecessária a instrução pública, que esta seguia sendo exigida por pedagogos progressistas que queriam concretizar as ideias da educação social nas crianças, todos sucessores de Uchinski. Piotr Frantsevitch Lesgaft elaborou uma teoria sobre a educação física na escola primária e depois P. F. Kapterev reafirmava que era necessário trabalhar desde o início da inserção escolar com a educação familiar e com a educação social. Outro que se preocupou com as condições sociais de ensino foi Vasili Porfírievitch Vakhterov e o aprofundamento da qualidade da instrução pedagógica passou a ser levado em conta com E. I. Tikheeva.

Capriles (2002) ainda defende que, com a aproximação da Revolução de Outubro, Alexandr Zelenko, Louise K. Shleger e Stanislav T. Chatski procuraram dar ao ensino russo um perfil de contemporaneidade, se relacionado ao que vinha sendo feito nos Estados Unidos e na Europa. Louise K. Shleger escreveu um manual para os professores de pré-escola e abriu uma escola para filhos de operários, Alexandr

Zelenko, após viajar pela Europa e pelos Estados Unidos, trouxe informações sobre a teoria da educação aplicada por Dewey com os operários, e Stanislav T. Chatski fez declarações sobre os princípios pedagógicos das escolas dos Estados Unidos nas quais era proposta uma reforma social por meio da educação. Dois anos depois, os três fundaram o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou que acabou por desagradar o governo, pois se constituiu em uma escola experimental, e este determinou seu fechamento e a prisão de dois de seus fundadores. Passado algum tempo, voltou a funcionar e, após a Revolução, oficializou-se como Primeira Estação Experimental de Educação Pública. O autor ressalta que:

[...] a principal figura da época pré-revolucionária foi, sem dúvida nenhuma, Nadejda Konstantínovna Krúpskaia. Ao examinar a questão da educação num regime socialista, ela escreveu, ainda em 1899, o livro *A mulher trabalhadora*, onde afirma que a nova sociedade não somente deveria se preocupar em garantir às crianças os meios indispensáveis para a existência, como, também, deveria criar as condições materiais com tudo o que fosse necessário para seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso. Após a conquista, em 1905, da liberdade de imprensa, de reunião e de associação, Krúpskaia escreveu muitos artigos sobre o problema da educação. [...] Com a incorporação do marxismo na sua visão de mundo, para Krúpskaia o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta dos seus membros. Em fevereiro de 1917 o Governo Provisório assume o poder na Rússia, e Krúpskaia, [...] denuncia que as novas autoridades nada fizeram para modificar a situação escolar no país (CAPRILES, 2002, p. 24- 25).

Segundo Capriles (2002), nesse mesmo ano, ela publica um programa propondo ao governo que organize o maior número possível de pré-escolas e lidera um grupo de pedagogos que buscam a criação de creches e jardins-de-infância.

Afirma ainda que, com a Revolução Socialista de outubro de 1917, a escola privada deixou de existir, o sistema escolar tornou-se democrático, e todos passaram a poder ter suas escolas e nelas desenvolver sua cultura própria. Ocorreram transformações na economia, nas relações sociais e na cultura. Sendo assim, os responsáveis pela questão educacional tiveram que adotar medidas emergenciais para reconstrução do sistema educativo.

O ano de 1917 é a data da mudança revolucionária na Rússia, quando as bases sociais começam a ser alteradas em direção à construção do socialismo, e o ano de 1931 é o ano da primeira reforma educacional na União Soviética, após 1917. O que ocorre neste período reveste-se da maior importância – seja pelos erros, seja pelos acertos – para a construção de uma pedagogia socialista. Nossa suspeita, a ser confirmada, é que o que

na educação após 1931 deve-se fundamentalmente a decisões tomadas (ou não tomadas) neste período (PISTRAK, 2009, p. 10).

O autor pontua que o Commissariado do Povo para a Instrução Pública foi criado com o objetivo inicial de alcançar a alfabetização e a educação política de todas as pessoas, porém o analfabetismo predominante impediu inicialmente a participação ativa de todas as pessoas na construção da sociedade socialista. Logo, foram assinados decretos que obrigavam todas as pessoas a estudarem, mas para isso todas as condições necessárias eram garantidas.

Em 26 de outubro de 1917 é criado o Commissariado Nacional da Educação, cuja abreviatura é NarKomPros, com a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo. O Commissariado é criado em substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época tsarista e passa a cuidar de toda a vida cultural, e não apenas da educação. Para sua presidência é indicado A. V. Lunacharskiy (1875-1933) que atuará nesta posição até 1929 – quando se tornam mais fortes as pressões para se alterar o rumo da educação na União Soviética. [...] Em 1929 Lunacharskiy é substituído por A. S. Bubnov (1884- 1938) dentro do realinhamento que Stalin faz na educação soviética e que pode ser considerada a primeira reforma da educação no período pós-revolucionário. Em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publica a *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e em 16 de outubro de 1918 o NarKomPros publica o documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho*. Estes documentos foram escritos pela Comissão Estatal para a Educação, composta por A. V. Lunacharskiy; N. C. Krupskaya; M.N. Pokrovskiy; P.N. Lepeshinskiy; L. R. Menzhinskaya e V. M. Pozner, entre outros, existente antes da revolução, a qual se juntou depois ao NarKomPros (PISTRAK, 2009, p. 11-12).

Segundo esse autor, já em 1918, o Commissariado Nacional para a Educação anunciava a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas e dentre elas estava a Escola Comuna que se configurava inicialmente como tipo de internato e tinha a tarefa prática de possibilitar a elaboração da nova pedagogia que vinha sendo criada e a escola do trabalho. No entanto, em 1937, essas escolas são fechadas e reintegradas ao sistema regular de ensino. A finalidade de tais escolas era:

[...] criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na *Deliberação da escola única do trabalho* de 1918 e no documento do NarKomPros – *Princípios básicos da escola única do trabalho* – também de 1918. As Escolas-Comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa. [...] Entre 1918 e 1923, as Escolas-Comuna, e em especial a Escola-Comuna

do NarKomPros, dirigida por Pistrak, terá papel importante na formação dos programas e dos métodos de ensino que orientarão a proposta da Comissão Estatal Científica (PISTRAK, 2009, p. 13).

Pistrak (2009) afirma, ainda, que logo após a Revolução Russa de 1917 tem início uma imensa guerra civil que se estenderá pelos quatro anos seguintes e espalha fome e destruição por todo país. Além disso, Capriles (2002) salienta que o país enfrenta também uma segunda crise econômica, exigindo que todas as forças humanas e materiais tivessem que ser mobilizadas para defesa. Mesmo com esse cenário, o governo soviético ainda priorizou a instrução pública, reservando a ela o segundo maior orçamento do estado, sendo a prioridade de utilização dos recursos, as despesas com a guerra. “Em plena catástrofe, no auge da guerra civil, foram editados 115 títulos das obras clássicas da literatura russa, com uma triagem de seis milhões de exemplares” (CAPRILES, 2002, p. 32). Até mesmo os soldados eram alfabetizados com cartilhas específicas. O autor destaca, também, que:

Essa visão inédita do universo social, diretamente ligada à reestruturação cultural proposta pela revolução socialista, levou muitos marxistas russos, e entre eles o próprio Lênin, a considerar inicialmente que a escola também era uma superestrutura que refletia a sociedade burguesa e estava, por isso mesmo, destinada a desaparecer, nas formas em que era conhecida. [...] Deste ponto de vista, a função escolar se tornaria uma função natural da comunidade de trabalho, e um dia a escola e a fábrica acabariam por coincidir na sua própria existência (CAPRILES, 2002, p. 31-32).

Para elaboração da nova teoria da educação que vinha se constituindo nesse processo, com vistas a garantir as bases socialistas, houve muitas divergências nos posicionamentos. Essa nova pedagogia sofreu grandes influências, dentre elas Capriles (2002) destaca:

Grande influência teve o pensamento formalista do Círculo Linguístico de Moscou. [...] Ali nasceu toda uma importante corrente do pensamento revolucionário, que influenciaria não somente a educação, mas também a literatura, o teatro e o cinema. [...] Mas, no início da formulação da nova linha a seguir, no campo da educação, muitos foram partidários de Friedrich Froebel, principalmente o Froebel de *A educação do homem*, escrito em 1826, e que defende um ponto de vista romântico sobre a criança face ao universo real. Também foram estudadas as teorias da primeira época de Maria Montessori, especialmente o livro *Auto-educação nas escolas elementares*, de 1916. Mais adiante, nos anos 20, foram pesquisadas outras correntes pedagógicas, não-soviéticas, tais como as propostas pelo sociólogo e filósofo francês Émile Durkheim. [...] Também foi aplicado no ensino soviético o “método integral”, proposto pela “escola progressiva”, do estadunidense John Dewey. [...] Ainda na década de 20, o famoso Plano Dalton, criado em Massachusetts, Estados Unidos, teve grande repercussão

na União Soviética, mas ele acabou sendo rejeitado, como modelo, dado o caráter individualista de sua proposta didática. [...] Também se efetuaram importantes e profundos estudos sobre a obra de Jean Piaget. [...] Célestin Freinet [...] despertou, na década de 30, certa curiosidade entre os soviéticos pelo conteúdo cooperativista e popular de seus textos e de suas experiências pedagógicas. Kerschensteiner tampouco foi bem-sucedido na União Soviética com suas teorias da “escola do trabalho”. Karl Marx atribui ao educador e economista William Petti a primeira formulação teórica desse método de instrução, posteriormente aplicado segundo as novas técnicas da “escola de Munique”. A “escola do trabalho” teve nos professores Shulgin e Pistrak seus principais cultores na União Soviética. Foram eles que insistiram, também, em estudar a obra dos revolucionários democratas da segunda metade do século XIX, aqueles que criaram as bases de uma literatura socializante, nacionalista e libertária. [...] também foram profusamente estudados os trabalhos [...] de Nikolai Gavrilovitch Tchernishevski. [...] Especial importância na formulação teórica do ensino marxista tiveram as teses do fisiologista Ivan Petrovitch Pavlov, criador da reflexologia, a teoria materialista sobre a atividade nervosa superior. [...] Esta concepção do homem e da estrutura psíquica e social forneceu a Lunatchárski valiosos elementos que, posteriormente, seriam determinantes na condução dos educandos e na formulação da ação no coletivo. Corresponderia a Makarenko a responsabilidade histórica, já nos anos 30, de codificar, como uma experiência total o conteúdo desse princípio (CAPRILES, 2002, p. 32-35).

Diante do entendimento desse contexto geral (histórico, social, político, econômico e cultural) que culminou no processo revolucionário da Rússia, colocamo-nos agora diante do desafio de compreender a experiência de educação desenvolvida, a Escola do Trabalho.

2.2 A ESCOLA DO TRABALHO NA RÚSSIA

Conforme mencionado anteriormente por Pistrak (2009), já em 1918, o Comissariado Nacional para a Educação anunciou a criação das Escolas-Comunas que tiveram, em determinado momento, a tarefa central de desenvolver a nova pedagogia, e as escolas do trabalho, na prática, deveriam ser espaços de vivência de inovações que pudessem ser transmitidas para as escolas regulares de ensino. Precisavam criar, na prática, de forma coletiva, a nova escola, tendo como guia os princípios básicos da escola única do trabalho. Nessas escolas grandes e experientes, educadores se uniam para construir e posteriormente transmitir novas formas e conteúdos. Havia uma dessas escolas que ocupava posição de destaque, conduzida por M.M. Pistrak e nomeada como P. N. Lepeshinskiy. Logo, percebe-se a necessidade de generalizar as experiências das Escolas-Comuna para as escolas

regulares, criando-se para isso uma comissão encarregada de elaborar os novos programas para as escolas.

Pistrak (2009) reforça que a escola é um organismo social e, como tal, deve ser transformada pela revolução, assim como todas as demais instâncias organizativas sociais, pois se garante o sucesso da luta contra a sociedade de classes, “No desnudar dos interesses de classe, na agudização de todas as questões da vida como questões de luta de classe, no esclarecimento e estabelecimento de tarefas sociais da classe vencedora” (PISTRAK, 2009, p. 112) e coloca dentro desse contexto a escola do trabalho.

Segundo seus escritos, a escola do trabalho soviética representa continuidade, se relacionada aos ideais da escola do trabalho da Europa e da América (projetada e concretizada pelos pedagogos burgueses). Na mesma medida em que há continuidade entre o regime burguês e a revolução social, esse nasce e se fortalece dentro da antiga organização social, dentro da contradição, e a nova escola deve estar ligada a anterior no sentido de se fortalecer, avançar em cima da realidade que vinha sendo posta. Não se trata de ignorar tudo o que foi produzido, mas aproveitar o conhecimento que já foi acumulado, porém com alicerce distinto, constituindo novas bases de sustentação baseadas nos novos interesses e objetivos da sociedade que vem se constituindo.

A educação deve ter novos objetivos e estes, pode-se dizer, são diretamente pensados para a formação comunista, isto é, pensados a partir das novas bases que se pretende construir de homem e de sociedade.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se, na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta (PISTRAK, 2009, p. 112-113).

A Ligação com a realidade concreta e a auto-organização dos estudantes foram apontadas por este autor como bases da escola do trabalho, elementos que determinam a organização dessa escola. A realidade concreta é definida como:

[...] tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. [...] atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. [...] A atualidade deve ser compreendida como luta que começa na brecha rompida; esta luta vai aumentar cada vez mais, ficar encarniçada e crescer, enquanto a vitória não venha pela revolução. Todo o restante pode-se dizer que coexiste na atualidade, mas não é a atualidade. São fragmentos do passado no presente. Radiotelégrafo, eletrificação e Komintern, facismo, Rur e anomalia de Kursk são atualidade. Religião, artesanato, economia rural de três folhas, são fragmentos do passado (PISTRAK, 2009, p. 113-114).

Percebemos, buscando uma forma sintética de descrição, que a realidade concreta desse momento histórico pode ser definida como o imperialismo e a União Soviética e, segundo esse autor, ela deve não apenas ser estudada, é preciso buscar o domínio sobre ela, formar nas ideias que apresenta, de forma organizada, não desconsiderando as situações passadas, mas com o entendimento de que se tratam apenas de fragmentos do passado. Nisso consiste a tarefa básica da escola.

Considerando essa concepção de realidade concreta, faz-se necessário que sejam recusadas todas as disciplinas que não tenham ligação com ela, isto é, torna-se imprescindível a análise de todo o conteúdo do trabalho educativo e a reavaliação de todos os valores escolares. Também há que se refletir sobre os métodos de estudo e as questões de formação, tendo em vista que os métodos utilizados pelo anterior regime escolar passam a ser inúteis nesse novo processo, que considera os fenômenos

[...] em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da *unificação* do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. As questões do ensino unificado, concentração de ensino ao redor de eixos básicos, recebem aqui a devida importância. As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa – o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas (PISTRAK, 2009, p. 115-116).

O complexo de estudo passa a ser incorporado dentro dessa nova estrutura escolar, pois abre possibilidade para que se estude corretamente a realidade concreta dentro do contexto da revolução e se formem com isso lutadores e

construtores da nascente sociedade. As tarefas que cabem aos estudantes e à escola dentro desse contexto histórico:

[...] cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado na frente de luta, que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento – o conhecimento. [...] Cada estudante deve tornar-se lutador e construtor. A escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar. Seguem-se daí as conclusões para a escola: sobre o conteúdo da educação – instrumento de luta e criação; sobre os métodos de estudo – habilidade de usar na prática estas armas; sobre as tarefas formativas – o lugar do estudante na vida (PISTRAK, 2009, p. 116 e 117).

Pistrak (2011) descreve que a realidade concreta está muito ligada à auto-organização. Esta só será possível mediante as seguintes qualidades: “[...] aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema como novo organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização” (PISTRAK, 2011, p. 33). Isso só será alcançado se a coletividade, exercitada pela auto-organização, for vivenciada sem restrições, sendo para os estudantes algo sério, com obrigações e responsabilidades.

[...] a auto-organização tem grande importância e fundamentação sociopedagógica; ela deve perseguir objetivos definidos. [...] Eis algumas conclusões fundamentais e gerais que a escola deve fazer em relação à auto-organização dos estudantes. [...] a auto-organização dos estudantes pode aparecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte da sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade. [...] a tutela demasiada sobre a autodireção da criança, quando ela levanta-se sobre os pés, apenas prejudica a tarefa. [...] o trabalho do secretário, quase sempre tomando para si aquele trabalho que as crianças, no começo, possivelmente, não tão bem-sucedidamente, poderiam fazer elas mesmas – e com a preocupação de que algo não saia bem. [...] a auto-organização dos estudantes deve, em concordância com nossa idéia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção da sua escola. [...] a auto-organização deve imediatamente servir para a aproximação da escola com outras organizações infantis, com a juventude trabalhadora, e, assim, retirar a criança das paredes da escola (PISTRAK, 2009, p. 122-125).

Ao refletir sobre a teoria e prática desenvolvida na Escola Única do Trabalho, Pistrak (2011) afirma que não é possível alcançarmos uma prática pedagógica revolucionária, se não houver uma teoria pedagógica com essa mesma característica, e que precisamos enfrentar todos os antigos valores e rever o ensino

baseados nas teorias anteriores. Segue dizendo que precisamos, em primeiro lugar, demonstrar o porquê uma disciplina é necessária e, após obter essa resposta, definir quais devem ser ensinadas. Somente tendo esses elementos é que se podem buscar os métodos de ensino. Ainda em sua reflexão, pontua que

[...] apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido. Em segundo lugar, a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar. [...] Em terceiro lugar, a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo (PISTRAK, 2011, p. 20-21).

De acordo com esse autor, ao fornecermos um processo de reeducação do professor baseado nos processos mencionados, o objetivo é que ele seja capaz de criar o próprio método, um bom método e condizente com a teoria de pedagogia social defendida. Para que seja possível a criação da nova escola, é necessário desenvolver nele a aptidão para a criatividade pedagógica e que compreenda que, se desenvolver seu trabalho de forma isolada, não conseguirá solucionar as problemáticas que vivencia, sendo exigido, dessa forma, um trabalho coletivo, de análise coletiva do trabalho.

O trabalho ocupa um lugar essencial dentro da realidade concreta, podendo, a partir dele, defini-la como “[...] luta pelas novas formas sociais de trabalho”. Dentro disso, o trabalho se coloca no centro do processo, e assim deve ser considerado também na escola, “[...] Ele entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo processo educativo-formativo” (PISTRAK, 2009, p. 127)

Ainda sobre o trabalho na escola, o autor mencionado acima afirma que o ensino pela produção deve estar ligado com o trabalho social, com a produção real, caso isso não seja feito, o mais importante, o aspecto social, não será adquirido, e o trabalho pode tornar-se “[...] desabilitado, rompido em partes, e vai perder a ideia unitária e a essência” (PISTRAK, 2009, p. 118).

Ao refletir sobre a separação entre educação e ensino e trazer presente que necessitamos acabar com isso, Pistrak (2011) discute novamente o trabalho:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. [...] Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio das energias musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Trata-se aqui do valor social do trabalho, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. [...] Na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho (PISTRAK, 2011, p. 41).

O autor Shulgin (2013) colaborou imensamente com a elaboração dos conceitos de: auto-organização e realidade concreta articulados à categoria trabalho. Em sua obra “Rumo ao Politecnismo” inicia discutindo com alguns autores sobre o papel do trabalho na escola: Sharrelman, Gansberg, Kerschesteiner, Lai e Dewey. Esses autores discutem os objetivos do trabalho com fundamentos distintos, porém com ideais comuns, enraizados na sociedade burguesa, não abordando elementos sobre a luta de classes. Confrontando tais fundamentos, aborda que o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora para participar da luta. Cita que a escola do trabalho é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtora de uma sociedade comunista. De acordo com ele, trabalho é:

A 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. O trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. O trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver, com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade. Assim, fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão o trabalho, a atualidade, e assim são puxados, desafiados para vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida (SHULGIN, 2013, p. 41-42).

Pistrak (2009), a partir dos registros encontrados em NarKomPros (1924), descreve que na proposta inicial dos complexos, apresentada aos professores da União Soviética, há descrição de que

[...] Por complexo deve-se entender a *complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central*. A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho: “Desde este ponto de vista, o trabalho é a base da vida”, diz o documento e completa: “O trabalho é a base da vida para as pessoas. Disso segue-se que a atividade de trabalho das pessoas *está no centro do estudo*. A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho (PISTRAK, 2009, p. 35, grifos do autor).

A proposta apresentada levou à criação do “esquema da Comissão Estatal Científica” (CEC), no qual havia três dimensões: natureza, trabalho e sociedade que deviam estar articuladas em ideias centrais a serem estudadas, deviam também 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, a partir do trabalho das pessoas*. Na apropriação pelo estudante das ferramentas intelectuais para dominar e lidar com esta atualidade, pretende-se estabelecer o desenvolvimento da autodireção e o acesso às bases das ciências (PISTRAK, 2009, p. 35).

Tendo trazido um pouco da experiência russa de educação, principalmente os elementos que deram base ao processo, pretendemos agora descrever o que o MST tem elaborado em sua teoria pedagógica, base teórica esta que traz presente a experiência relatada anteriormente, mas vai para além dela, incorporando outros elementos que serão descritos nos capítulos a seguir.

3 A ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

Aqui temos a intenção de trazer a importância das Escolas Itinerantes, descrevendo alguns elementos históricos de sua constituição e suas características na atualidade. Tratamos como passam a se tornar preocupação dentro do MST e os princípios que anuncia, desde o início. Ainda, o processo de criação no Paraná, as principais inspirações que teve e sua relação com as Escolas-base. Para esta escrita, amparamo-nos no Livro *Ensaio da Escola do Trabalho na Luta pela Terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*, em (SAPELLI, 2019), e nos *Cadernos da Escola Itinerante* (MST 2008a; MST 2008b).

Na sequência, realizamos o levantamento de trabalhos de conclusão de curso (graduação e especialização), dissertações, teses, capítulos de livros, artigos em periódicos e livros sobre a Escola Itinerante Caminhos do Saber, a partir de Sapelli (2019). Ainda, traçamos elementos da constituição histórica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, desde a ocupação do Acampamento Maila Sabrina, suas principais características e a forma como a escola se apresenta na atualidade. Para tanto, fundamentamos a compreensão de Escola Itinerante a partir Bahniuk e Camini (2012), utilizamos as pesquisas já realizadas sobre a história da escola em Filipak (2009) e Urquiza (2009) e, também, elementos trazidos em Sapelli (2019). Recorremos ao Dossiê elaborado pela comunidade (MST, 2017), ao PPP da escola (CECVA, 2023), ao Relatório da escola (EICS, 2023c) e ao Relatório da ACAP (2015).

Tratamos a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, focando nos elementos do trabalho e da auto-organização. Iniciamos trazendo, de forma geral, a Proposta de Educação do MST, explicando o processo de inserção das matrizes pedagógicas. Dentre as matrizes, focamos no trabalho e na organização coletiva, tentando sedimentar a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo. Posteriormente, tratamos elementos centrais da Proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, apresentando a forma escolar reorganizada a partir disso. Para isso, recorremos à Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos (2020), ao Plano de Estudos (2013b), Caldart (2004; 2015), Freitas (2005, 2011; 2015), Shulgin (2013) e Sapelli (2019).

3.1 A ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER NO CONTEXTO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ

Desde os anos 1980, o MST já demonstra preocupação com a questão da educação, e, mesmo com dificuldades, já estava se organizando e anunciava ao menos três princípios da sua proposta: a necessidade de relação entre processos educativos e organizativos, a formação integral dos sujeitos e a unidade entre teoria e prática, tendo a prática social como ponto de partida e com três tarefas relacionadas ao saber universal: “apropriar-se dele, fazer a crítica a ele e produzir novo saber”. (SAPELLI, 2019, p. 83).

Ao analisar os Jornais do MST, de 1980, a autora percebe a necessidade constante de vincular o processo educativo ao projeto social, também a preocupação com as várias dimensões do desenvolvimento humano e que não abre mão dos processos formais de educação, nem dos informais. Constata, ainda, o embrião da proposta atual, principalmente relacionado aos princípios filosóficos e pedagógicos adotados (SAPELLI, 2019).

As lutas pela terra e pela educação se deram no mesmo processo, desde o início. No Paraná, as Escolas Itinerantes foram criadas em 2003 e tiveram como inspiração a experiência do Rio Grande do Sul e a experiência da Escola Itinerante Terra e Vida, como ficou batizada, que ocorreu em 1999, durante 14 dias, em um acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguçu em Curitiba-Paraná e tinha como objetivo o protesto pela ausência de políticas para a Reforma Agrária e contra a repressão e a perseguição política do governo Jaime Lerner. Antes da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, houve outras experiências de escola, mas que em geral eram extensão de outra escola pública (MST, 2008a; SAPELLI, 2019). Nos seus grandes objetivos, a Escola Itinerante foi criada para:

[...] atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que, na sua essência, não está voltada somente para as crianças, mas para toda a população acampada, jovens, idosos e adultos, pois os acampamentos são formados por famílias que não só foram excluídas da terra, mas também foram excluídas do processo produtivo e de todos os seus direitos, inclusive o de estudar (MST, 2008b, p. 89).

Todas as Escolas Itinerantes pertencem à rede estadual de ensino (mesmo com a oferta de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e, por

suas características de movimento junto às ações do acampamento, isto é, pela itinerância, necessitam estar vinculadas a uma Escola-base que garante a parte legal. Em 2003, as Escolas Itinerantes tinham como Escola-base o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak¹⁰ - CECISS, responsável pela documentação escolar, recebimento e distribuição das verbas e ainda pelo suporte pedagógico. Importante destacar que este colégio foi escolhido por sua proposta pedagógica e inserção num dos maiores assentamentos da América Latina.

Apesar de assumir essa tarefa, o colégio não recebeu nenhum funcionário novo em 2004, recebendo apenas no ano seguinte. Também não foram disponibilizadas verbas adequadas para comunicação e visitas às escolas, sendo, então, impossível manter os trabalhos em dia. O colégio passou a atender mais de 2 mil educandos, com o mesmo quadro de trabalhadores da educação. Depois de um tempo, foram contratados mais 4 e uma direção auxiliar, o deslocamento para acompanhar as escolas nunca foi pago, nem as despesas de correio (era usado o malote entre os Núcleos Regionais de Educação) e as de telefone (SAPELLI, 2019).

Para ampliação do Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana, a partir de 2008, foi incluído o Colégio Estadual do Campo Centrão¹¹ como Escola-base, que manteve a proposta com referência no CECISS, porém, ao final de 2012, avaliou-se coletivamente, no Setor de Educação do MST, a necessidade de voltar a concentrar as escolas no Iraci. Em 2016, novamente a proposta das Escolas Itinerantes foi analisada pelo Conselho Estadual de Educação, recebendo parecer favorável à sua continuidade, porém entre as recomendações apontava a definição de Escolas-base por município. Essa definição efetivou-se em dezembro de 2017, mesmo sem a construção de processo de transição em termos de PPP. Estes, de forma geral, não apresentam relação com a Educação do Campo e diferem da proposta conjunta das Escolas Itinerantes em relação às concepções de educação, sociedade, desenvolvimento humano, matriz curricular, ensino e aprendizagem e avaliação (SAPELLI, 2019).

A organização atual das Escolas-base e Escolas Itinerantes se encontra conforme quadro abaixo:

¹⁰ O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak localiza-se no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu-Paraná. O nome do colégio foi escolhido para homenagear Iraci Salete Strozak, uma liderança da comunidade, que faleceu em acidente de ônibus aos 27 anos.

¹¹ O Colégio Estadual do Campo Centrão está localizado no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte-Paraná.

QUADRO 1 - Organização das Escolas-Base e Escolas Itinerantes (2023)

Nº	Escola Itinerante	Escolas Base	Município	Núcleo Regional de Educação
1.	Herdeiros do Saber I	Colégio Estadual do Campo Iraci	Rio Bonito Do Iguaçu	Laranjeiras do Sul
2.	Herdeiros do Saber II	Salete Strozak		
3.	Vagner Lopes I	Colégio Estadual do Campo Chico Mendes	Quedas do Iguaçu	
4.	Vagner Lopes II			
5.	Valmir Motta de Oliveira	Colégio Estadual do Campo Marques dos Reis	Jacarezinho	Jacarezinho
6.	Herdeiros da Luta de Porecatu	Colégio Estadual Ricardo Lunardeli	Porecatu	Londrina
7.	SemeandoSaber	Colégio Estadual Eudicede Oliveira	Florestópolis	
8.	Caminhos do Saber	Colégio Estadual do Campo Vista Alegre	Ortigueira	Telêmaco Borba
9.	Paulo Freire	Colégio Estadual do Campo João de Lara	Paula Freitas	União da Vitória

Fonte: Atualizado pela Direção do Setor de Educação, em 2023.

Sapelli (2019) nos ajuda a refletir, olhando para o posicionamento dos governos, ao pontuar que a educação do campo é tratada no limite mínimo da legalidade, isto é, cumprem o mínimo previsto pela lei, precariamente, não suprem as necessidades, por se tratar de uma escola ligada a um movimento social. Dessa forma, o Estado não é acusado de não cumprir a lei e nem de se colocar a favor de quem se contrapõe à classe dominante. “Fica o Estado, de certa forma, numa posição confortável e protegida, mascarando seu caráter de classe (SAPELLI, 2019, p. 113). Diante das contradições e conflitos, a Escola Itinerante tem resistido, devido

ao controle de território no processo de organização coletiva dos acampamentos e ao esforço do MST que propicia o alicerce tanto no âmbito político-pedagógico quanto na estrutura física (quando necessário).

3.2 A PESQUISA E A ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

No processo de construção das Escolas Itinerantes do Paraná, muitas pesquisas foram realizadas. Um levantamento inicial foi construído por Sapelli (2019) e consta também em MST (2020). Nesses materiais, os autores afirmam que o levantamento foi parcial, envolvendo trabalhos de conclusão de curso (graduação e especialização), dissertações, teses, capítulos de livros, artigos em periódicos e livros. Ressaltam que alguns trabalhos podem não estar no levantamento e que este não foi feito por meio de descritores ou base de dados específicos, tendo em vista que a maioria das publicações é recente e não está catalogada em bases de dados. Foi constituído a partir de rede de contatos com pesquisadores e com o próprio Setor de Educação do MST/PR.

Aqui nos deteremos a trazer os trabalhos produzidos em torno da Escola Itinerante Caminhos do Saber, recorrendo a este levantamento inicial. No primeiro quadro, estão os trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação (especialização).

QUADRO 2 - Trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação (especialização) acerca da Escola Itinerante Caminhos do Saber

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/CURSO	ANO
Jones Fernando Jeremias de Lima	Práticas discursivas nos processos de alfabetização da Escola Itinerante do MST.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Cascavel/PR) – Graduação em Pedagogia da Terra - Turma II.	2012
Elis Regina Martini	Avaliação no Ensino Médio da Escola Itinerante Caminhos do Saber: limitações, possibilidades na perspectiva dos	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Cascavel/PR) – Graduação em Pedagogia da Terra - Turma II.	2012

	educandos.		
Gilberto Martini	A Construção da Educação do Campo Como Política Pública: O Ensino de Geografia na Escola Itinerante Caminhos do Saber, no Município de Ortigueira Paraná.	Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE. (Ivaiporã/PR) Especialização em Educação do Campo.	2012
Erika Elias do Nascimento	Reflexões sobre as metodologias de Ensino em Biologia utilizadas na Escola Itinerante Caminhos do Saber, Ortigueira, Paraná.	Unicentro (Guarapuava/PR) – Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Matemática.	2013
Lidiane Simão	Análise da proposta pedagógica dos anos iniciais na Escola Itinerante Caminhos do Saber.	Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro (Guarapuava/PR) – Graduação em Pedagogia.	2014
Erika Elias do Nascimento	As escolas do campo do MST: uma reflexão sobre os Complexos de Estudo.	Universidade Estadual do Oeste – Unioeste (Foz do Iguaçu/PR) – Curso de Especialização em Educação do Campo.	2015
Jones Fernando Jeremias de Lima	O papel do pedagogo na implementação dos Complexos de Estudo da Escola Itinerante do MST: uma nova forma escolar.	Universidade Estadual do Oeste – Unioeste (Foz do Iguaçu/PR) – Curso de Especialização em Educação do Campo.	2015
Elis Regina Martini	O ensino de artes na Escola Itinerante Caminhos do Saber.	Universidade Estadual do Oeste – Unioeste (Foz do Iguaçu/PR) – Curso de Especialização em Educação do Campo.	2015
Katiele	A Escola Itinerante	Universidade Estadual de	2016

Aparecida Gomes Oliveira	Caminhos do Saber – um estudo de caso da pedagogia do MST, no Acampamento Maila Sabrina/Ortigueira-PR.	Maringá – UEM (Maringá/PR) – Graduação em Pedagogia da Terra - Turma IV.	
Patricia Viesba Lopes	A proposta de alfabetização na Escola Itinerante Caminhos do Saber.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Cascavel/PR) – Graduação em Pedagogia da Terra - Turma III.	2017

Fonte: Quadro organizado por Caroline Bahniuk, Valter Jesus de Leite e Marlene Lucia Siebert Sapelli, em 2019.

No quadro que segue, apresentamos o conjunto de dissertações e teses produzidas acerca da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

QUADRO 3 - Dissertações e Teses produzidas acerca da Escola Itinerante Caminhos do Saber

TÍTULO/TIPO DE PRODUÇÃO/DATA/ORIENTAÇÃO	AUTOR	RESUMO
<p>“A nossa escola, ela vem do coração”: política pública de educação do campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos Do Saber (Ortigueira, PR).</p> <p>Dissertação de Mestrado Multidisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Estadual de Ponta Grossa (Ponta Grossa/PR).</p> <p>2009</p> <p>Orientadora: Doutora Andréa Paula</p>	Alexandra Filipak	<p>Analisa a Escola Itinerante Caminhos do Saber, no acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira/PR, a partir da diversidade de ações de seus sujeitos, da complexidade da realidade, buscando entendê-la como uma política pública de Educação do Campo, sendo apropriada e ressignificada na realidade social, cultural e política do acampamento pelos dos sujeitos que dela fazem parte.</p>

dos Santos.		
<p>História da Escola Itinerante Caminhos Do Saber – Ortigueira – PR– 2005-2008.</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina (Londrina/PR).</p> <p>2009</p> <p>Orientadora: Doutora Maria Luiza Macedo Abbud.</p>	<p>Paulo Roberto Urbinatti Urquiza</p>	<p>Sistematiza a história de constituição da Escola Itinerante Caminhos do Saber, situada no Acampamento Maila Sabrina, Brigada Che Guevara, em Ortigueira/Paraná.</p>
<p>Escola do campo – espaço de disputa e de contradição – análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.</p> <p>Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis/SC)</p> <p>2013</p> <p>Orientadora: Célia Regina Vendramini</p>	<p>Marlene Lucia Siebert Sapelli</p>	<p>Faz uma análise de duas propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo. A primeira proposta é a das Escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, situadas em acampamentos no Paraná, e a segunda é a do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, vinculado aos imigrantes suábios e à Cooperativa Agrária Agroindustrial e está situado na Colônia Vitória, Distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/PR.</p>
<p>Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas escolas itinerantes no Paraná.</p> <p>Dissertação de Mestrado em</p>	<p>Alessandro Santos Mariano</p>	<p>Analisa até que ponto a implementação da proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST, no Paraná, contribui para alterar a forma e conteúdo da escola, na perspectiva</p>

<p>Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Guarapuava/PR).</p> <p>2016</p> <p>Orientadora: Marlene Lucia Siebert Sapelli.</p>		<p>da formação de lutadores e construtores.</p>
<p>Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST, Paraná.</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação Unioeste (Cascavel/PR).</p> <p>2017</p> <p>Orientadora: Liliam Faria Porto Borges.</p>	<p>Valter de Jesus Leite</p>	<p>Problematiza e reflete 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. Procura 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.</p>
<p>Semeando a igualdade de gênero na Escola Itinerante Caminhos do Saber: uma relação entre movimento social e educação..</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação – UFPR (Curitiba/PR).</p> <p>2018</p> <p>Orientadora: Sonia Fátima Schwendler.</p>	<p>Catarina Rielli Vieira</p>	<p>A pesquisa desenvolvida no território do acampamento Maila Sabrina, localizado em Ortigueira/PR e ocupado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra investiga as práticas pedagógicas direcionadas para a igualdade de gênero na El Caminhos do Saber que surgem a partir dos princípios de organização do próprio MST.</p>
<p>Contribuições da Escola Itinerante</p>	<p>Júlia</p>	<p>[...] tem por objetivo analisar as</p>

<p>Caminhos do Saber para a auto-organização das crianças: fundamentos da Pedagogia Soviética.</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação – UFSC (Florianópolis/Santa Catarina).</p> <p>2018</p> <p>Orientadora: Soraya Conde Franzoni.</p>	<p>Boemer</p>	<p>potencialidades de auto-organização no processo formativo das crianças estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, considerando os elementos da organização da prática pedagógica que contribuem para esse desenvolvimento.</p>
<p>O pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento da Escola Itinerante Caminhos do Saber.</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação – UNICENTRO (Guarapuava/Paraná).</p> <p>2018</p> <p>Orientador: Marcos Gehrke.</p>	<p>Luciana Maria de Matos e Silva</p>	<p>Apresenta estudo sobre o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, na experiência de implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber</p>

Fonte: Quadro organizado por Caroline Bahniuk, Valter Jesus de Leite e Marlene Lucia Siebert Sapelli, em 2019; atualizado por Marlene Lucia Siebert Sapelli, Valter de Jesus Leite e Ana Cristina Hammel, em 2020; a partir do conteúdo apresentado nos referidos trabalhos.

Segundo Sapelli (2019), além dos trabalhos apresentados, algumas pesquisas foram publicadas em forma de cadernos, livros, capítulos de livros em várias editoras, segue quadro com as publicações:

QUADRO 4 - Capítulos de livros, livros e artigos publicados em periódicos sobre a Escola Itinerante Caminhos do Saber

AUTOR	TÍTULO DO CADERNO, LIVRO, CAPÍTULO/ARTIGO EM PERIÓDICO/REFERÊNCIA	ANO
-------	---	-----

<p>Organizadores</p> <p>Marlene Lucia Siebert Sapelli e Marcos Gehrke</p>	<p>Caderno de Educação do Campo – Volume 1 (do Laboratório da Educação do Campo da Unicentro).</p> <p>Práticas pedagógicas em Escolas do Campo: da realidade à formação crítica e à auto-organização dos estudantes.</p> <p>(a segunda parte é o relato da experiência da Escola Itinerante Caminhos do Saber).</p> <p>Impresso na Gráfica da Unicentro, Guarapuava/PR.</p>	<p>2017</p>
<p>Organizadora</p> <p>Marlene Lucia Siebert Sapelli</p>	<p>Caderno de Educação do Campo – Volume 2 (do Laboratório da Educação do Campo da Unicentro).</p> <p>Agroecologia – do saber popular ao saber científico para o cuidado com a terra e com a vida.</p> <p>(a segunda experiência relatada “Horta Mandala e Agroecologia: um aprendizado para a vida toda” é o relato da experiência da Escola Itinerante Caminhos do Saber).</p> <p>Relato de práticas em Agroecologia realizadas em seis escolas de Acampamento/assentamento Impresso na Gráfica da Unicentro, Guarapuava/PR.</p>	<p>2017</p>

Fonte: Organizado pelos autores a partir do conteúdo apresentado nos trabalhos, 2018.

3.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER E DA SUA COMUNIDADE

Nesta parte do texto, nos deteremos em traçar elementos da constituição histórica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, desde a ocupação do Acampamento Maila Sabrina, suas principais características e a forma como a escola se apresenta na atualidade. Para tanto, fundamentamos a compreensão de Escola Itinerante a partir Bahniuk e Camini (2012), recorreremos às pesquisas já realizadas sobre a história da escola, em Filipak (2009) e Urquiza (2009) e, ainda,

elementos trazidos em Sapelli (2019). Recorremos ao Dossiê elaborado pela comunidade (MST, 2017), ao PPP da escola (CECVA, 2023), ao Relatório da escola (EICS, 2023c) e ao Relatório da ACAP (2015).

As Escolas Itinerantes são escolas de acampamentos do MST, levam esse nome por acompanharem os processos de movimentação do acampamento, caso isso se faça necessário. Seu nascimento se dá a partir da necessidade, pois havia nos acampamentos várias crianças em idade escolar e não estavam tendo vagas para elas nas escolas próximas. Também porque, em alguns locais em que as crianças conseguiam estudar, tinham que enfrentar algumas situações que implicavam negativamente no desempenho escolar. Muitas delas sofriam preconceito, tanto dos professores, como dos alunos, por participarem do MST ou as próprias condições de transporte que, por muitas vezes, as impediram de frequentar a escola, isso as levou à reprovação.

São denominadas dessa forma porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores acampados. Não se diferencia das demais escolas do MST em seus objetivos gerais, apenas em relação ao seu espaço de inserção: um acampamento. Essas escolas vêm para assegurar a escolarização das pessoas acampadas, pois era comum que estas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, falta de vagas nas escolas próximas e discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra. (BAHNIUK; CAMINI, 2012).

A Escola Itinerante Caminhos do Saber situa-se no Acampamento Maila Sabrina, município de Ortigueira, localizado na região centro-sul do Paraná. Este município localiza-se entre Ponta Grossa ao sul, 150 quilômetros, e Londrina ao norte, 140 quilômetros, distante dos grandes centros urbanos, podendo, por isso, possuir desenvolvimento territorial característico de municípios pequenos do Paraná, localizados no chamado “corredor da fome”. A área ocupada pelo acampamento é de grande extensão, parte dela pertencendo também ao município de Faxinal (FILIPAK, 2009).

Esse município é classificado com o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) entre os municípios paranaenses, mesmo sendo o quarto maior em extensão territorial. Conta com elevados índices de pobreza, de desigualdade social e baixa escolaridade. A maioria da população habita o meio rural, mesmo assim, é caracterizada por grandes latifúndios explorados intensivamente pelo agronegócio,

produção de gado de corte e cultivo de madeira voltado ao mercado externo. É uma das regiões mais empobrecidas do estado do Paraná, com uma população urbana encontrada em exclusão social e agricultores em situação de pobreza (SAPELLI, 2019).

Sua materialidade fomenta os processos de luta pela terra, sendo que conta com várias pessoas assentadas, em torno de 506 famílias, e acampadas cerca de 1000 famílias. (SAPELLI, 2019). Diante das condições apresentadas, e neste processo de luta pela terra, inicia o Acampamento, num contexto conjuntural não favorável, como estratégia de resistência do MST diante da repressão e coerção do Estado do Paraná.

No final de 2002, mesmo ano do último mandato do governador Jaime Lerner “onde se deram muitos conflitos agrários em torno da luta pela terra, com repressões policiais violentas, prisões políticas, torturas, despejos violentos em áreas de acampamentos do MST” (FILIPAK, 2009, p. 244). A autora segue relatando que, neste momento, a Direção Estadual do MST orientava a necessidade de ocupações massivas em grandes áreas, com mínimo de 500 famílias, facilitando o enfrentamento com o Estado para evitar despejos violentos e a ação das milícias armadas.

Vários acampamentos pequenos do Paraná, entre 20 e 50 famílias, uniram-se às famílias Sem Terra da região para ocupar a Fazenda Brasileirinha. A ocupação ocorreu no dia 8 de janeiro de 2003 e, a princípio, o acampamento recebe o nome de Che Guevara. Este lugar concentrava uma enorme criação de búfalos e bois que estavam em estado de abandono. A condição de vida das famílias era precária. A grande quantidade de animais não permitia que colhessem o que produziam, destruíam as plantações e ainda apresentava sério risco à vida, vários ataques foram relatados, tanto no espaço do acampamento, onde ficavam os barracos, como em outros, inclusive houveram acidentes com as crianças quando voltavam da escola. (MST, 2017).

O local em que estavam instalados correspondia a uma mínima parcela do latifúndio. Ocuparam, então, no dia 16 de julho de 2005, a sede central da área que tinha o nome de Fazenda Nossa Senhora do Carmo, conhecida por Brasileira (MST, 2017).

[...] Esse lugar é resultado da segunda ocupação da fazenda – a primeira foi a chamada Brasileirinha onde as famílias se instalaram por um período de tempo, que pertencia ao município de Faxinal, e aqui, a Brasileira, que pertence ao município de Ortigueira. Ambos os locais, na mesma fazenda de um único proprietário (FILIPAK, 2009, p. 245).

Em janeiro de 2006, o acampamento deixou de ser chamado Che Guevara e, após discussão envolvendo todas as famílias acampadas, decidiram chamá-lo Maila Sabrina em homenagem a uma criança que faleceu vítima de leucemia. A decisão se deu pelo reconhecimento à grande participação da família nas instâncias do acampamento e ao exemplo que a criança apresentou em vida, pois, mesmo diante desta circunstância, não faltava nos momentos de formação e lutas, mostrando determinação, amor e pertença ao MST. O antigo nome, Che Guevara, não é totalmente descartado, passa a ser o nome da brigada (MST, 2017).

O acampamento é organizado em núcleos de base (NBs), com dez integrantes cada. Estes são distribuídos ainda em setores com tarefas específicas: formação humana, comunicação, frente de massa, autossustentação, saúde, coordenação e infraestrutura.

Cada setor indica uma direção, e os NBs uma dupla de coordenação. Além das direções de setores, um homem e uma mulher compõem a Direção Estadual, representando o acampamento a nível de estado. Reuniões semanais são realizadas, tanto de encontro da Direção, como da Coordenação, entre os setores e entre os NBs. A cada cinco grupos, compõe-se, também, uma brigada, com dupla de direção, que se reúne a cada 15 dias. Quando se julga necessário, ocorrem as assembleias, nas quais todos devem deixar imediatamente o que estão fazendo e se dirigir ao encontro dos demais para auxiliar em encaminhamentos considerados urgentes (MST, 2017).

No decorrer de todos esses anos, o número de famílias variou bastante, contando, atualmente, com cerca de 340 famílias na parte maior da área e 10 famílias na menor área, pertencente ao município de Faxinal. Em razão da distância dos municípios, poucas pessoas trabalham fora do acampamento e, caso o façam, é por tempo determinado em trabalhos temporários. Os acampados produzem tanto para a subsistência, como para comercialização. Por isso, o acampamento disponibiliza um espaço, de até seis alqueires paulistas, para cada família poder produzir seu alimento (MST, 2017).

Conforme MST (2017), a maior parte da área do acampamento é cultivada pelas famílias e, aproximadamente, 250.000 m² é ocupada com a construção das residências, seus quintais produtivos e as construções de uso coletivo: escola, lanchonete, bar, mercado, salão de eventos, churrasqueira, campo de futebol, pista de laço, academia ao ar livre, casa de apoio, farmácia, secretaria do acampamento, borracharia, garagem do ônibus e do trator, etc.

IMAGEM 1 - Área ocupada pelas residências e construções coletivas



Fonte: Arquivo do Acampamento Maila Sabrina, 2023.

Em relação aos principais itens produzidos, destacamos os cultivos de: milho, soja, feijão, mandioca, tomate e arroz. Também, em menor quantidade, cultivos de ampla variedade de legumes, verduras, frutíferas e outros, encontrados, na maioria das vezes, no entorno das residências ou em parcelas menores de terras cultivadas. Outra atividade produtiva bastante comum é a criação de animais, sobretudo de bovinos, suínos e aves (MST, 2017).

A produção do acampamento apresenta forte incidência sobre o desenvolvimento econômico da região, pois os produtos são direcionados para os municípios próximos. A cidade Faxinal se coloca como principal ponto de deslocamento para as famílias acampadas, além de ser o grande centro no qual a comunidade acessa os diversos tipos de comércio e de serviços, o que contribuiu,

em grande medida, para o desenvolvimento da cidade, desde a consolidação do acampamento (MST, 2017).

Conforme nos aponta Urquiza (2009), a discussão para construção da escola teve início em 2004, efetivando-se em outubro de 2005, com diálogo entre a Coordenação Regional do MST e do acampamento e o Setor de Educação Estadual. Indicaram um educador para contribuir na organização da escola. Alguns dos principais fatores que influenciaram nesta decisão foram a dificuldade de transportar as crianças, pois ida e volta, diariamente, percorriam 50 quilômetros, o número de crianças era elevado e as condições em relação aos transportes péssimas (em cima de caminhões, em caminhonetes velhas, até num caminhão baú, sem condições de uso); também as estradas deterioradas, perigosas, precárias:

[...] quando chovia, ninguém saía ou voltava para o acampamento e quando as crianças eram pegadas por temporais na vinda da Escola de Vista Alegre, o perigo aumentava pelos locais intransitáveis, onde só era possível saber se tinha ponte, depois das águas baixarem (URQUIZA, 2009, p. 80).

Problema ainda maior era a adaptação das crianças na escola da cidade, pois sofriam vários preconceitos e eram estigmatizadas. Eram tratadas como “baderneiros, que viviam do dinheiro do governo, que deviam trabalhar e comprar terra, em vez de roubar de quem comprou. [...] ouviam [...] outros tratamentos pejorativos contra os trabalhadores Sem Terra, [...] saíam brigas e muita confusão” (URQUIZA, 2009, p. 81). Todos esses fatores as levaram a não frequentarem as aulas, com resultado em reprovação de quase 60% delas em 2005, muitas não conseguiam acompanhar o conteúdo e, nas provas classificatórias, não tinham nota suficiente para a aprovação (URQUIZA, 2009).

As aulas tiveram início em 2006 nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, com educadores da própria comunidade, sendo que, para indicação destes, analisavam-se os critérios: “morar na comunidade, ter compromisso com as atividades do acampamento, ter concluído ou estar cursando o Ensino Médio e ter disponibilidade para estudar” (EICS, 2023c, s/p). No ano de 2008, passou-se a ofertar, também, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As aulas aconteciam, inicialmente, nas estruturas da própria fazenda, mas com muita organização, persistência e luta conseguiram alguns materiais e realizaram a construção de três

salas de aula, em um mutirão no mesmo ano (2006). No ano seguinte, um novo mutirão foi realizado e mais quatro salas construídas. As reivindicações seguiram, conseguindo alguns materiais do governo do Estadual (como telhas, piso, vasos sanitários). Algo a se destacar é que a força de trabalho necessária à construção dos espaços sempre foi responsabilidade das famílias acampadas (URQUIZA, 2009; SAPELLI, 2019).

Dessa forma, em 2015, a escola contava com as seguintes estruturas: 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). Atualmente, as estruturas são:

QUADRO 5 - Ambientes da Escola Itinerante Caminhos do Saber e suas condições

Ambientes	Quant.	Condições para Uso
Salas de Aula	4	Regular - Salas de Madeira
Salas de Aula	4	Regular - Adaptados Galpão Madeira
Sala da Ed. Especial	1	Regular - Adaptado Galpão Madeira
Lab. Informática/Biblioteca	1	Péssimo - Adaptado Galpão Madeira
Sala de Robótica	1	Péssima - Adaptado Galpão Madeira
Sala dos Professores	1	Regular - Pequena sala de madeira
Sala da Coordenação Ped.	1	Regular - Pequena sala de madeira
Sala de Secretaria	1	Regular - Pequena sala de madeira
Banheiros	2	Péssimos - Adaptados em madeira
Cozinha	1	Péssima - Adaptado Galpão Madeira
Refeitório	1	Adaptado - Galpão Madeira
Depósito de Merenda	1	Péssimo - Adaptado Galpão Madeira

Fonte: CECVA, 2023.

Tal escola encontra-se organizada em três turnos, da seguinte forma: 3º ano, 4º ano, 5º ano, 8º ano, 9º ano do Ensino Fundamental, Sala de Recursos Multifuncionais e Classes Intermediárias (Manhã). No período vespertino, atende: Educação Infantil de 4 anos, Educação Infantil de 5 anos, 1º ano, 2º ano, 6º ano, 7º ano do Ensino Fundamental, Sala de Recursos Multifuncionais, Robótica e Classes Intermediárias. No período noturno: 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio (EICS, 2023c).

O dia a dia escolar é organizado em tempos educativos. O Tempo Aula inicia, pela manhã, às 07h15 e encerra às 11h40. Na terça-feira e quarta-feira, os estudantes das turmas do 8ºano e 9ºano têm 6 aulas, com início 07h15 e término às 12h. No período da tarde, início a 13h e término às 17h25 horas, e à noite se inicia às 17h50, para o 1ºano e 2ºano, e, para o 3ºano, inicia às 18h40 e encerra às 23h, com intervalo de 15 minutos em todos os turnos (EICS, 2023c).

IMAGEM 2 - Estrutura externa da Escola Itinerante Caminhos do Saber, 2023



Fonte: EICS, 2023.

Destacamos as limitações extremas que permearam todo o processo de construção da escola, e não só dela, da consolidação do acampamento de forma geral. Tratamos aqui de processo de educação contra-hegemônico, então é óbvio que não poderíamos esperar do Estado condições ideais para a materialização da escola. Ressaltamos que as limitações seguem na atualidade; no decorrer do

processo histórico, podem até ter parecido menores, ora mais evidentes, ora nem tanto, mas os objetivos maiores que sustentam a organização da sociedade mantiveram-se firmes, intactos e inserindo barreiras em todos os processos que se desencadeavam.

Os avanços do processo devem-se à organização, luta, determinação da comunidade acampada, que, desde o início, abraçou a escola como sua e a ela garante todo o necessário, desde a estrutura, merenda, manutenção dos serviços e tantos outros quanto se fizerem necessários. A existência das Escolas Itinerantes expressa a luta e a conquista pelo direito à educação nos espaços de ocupação de terra, e, ainda, denuncia a falta de desapropriação de terras para fins de Reforma Agrária no Paraná (SAPELLI, 2019).

3.4 A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO: O TRABALHO E AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS

Propomo-nos, neste tópico, a tratar a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, focando nos elementos do trabalho e da auto-organização. Iniciamos tratando, de forma geral, a Proposta de Educação do MST, explicando o processo de inserção das matrizes pedagógicas. Dentre as matrizes, focamos no trabalho e na organização coletiva, tentando sedimentar a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo. Sequencialmente, tratamos elementos centrais da Proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, apresentando a forma escolar reorganizada a partir disso. Para isso, recorreremos à Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos (2020), ao Plano de Estudos (2013b), Caldart (2004; 2015), Freitas (2005, 2011; 2015), Shulgin (2013) e Sapelli (2019).

A Proposta de Educação do MST orienta-se na concepção de educação desenvolvida por ele próprio em consonância a luta pela Reforma Agrária Popular, buscando diálogo com a experiência histórica da classe trabalhadora, de distintos locais. Além disso, pretende contribuir com a construção de projeto comprometido com a sociedade do trabalho, igualdade social e participação plena das pessoas nas decisões e produção em todas as dimensões da vida. Isso faz, desde sua atuação

nas áreas de Reforma Agrária e no movimento de luta de classes no campo (MST, 2020).

Desde os anos 1980, o MST vem forjando sua concepção de educação, em consonância com sua luta social, com o propósito de promover o diálogo da classe trabalhadora com um projeto social, na perspectiva da igualdade social, da emancipação humana (SAPELLI, 2019, p. 248).

Nesse sentido, o MST tem como objetivo principal, no âmbito da educação:

[...] 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, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. Para isso é preciso educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos; crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo. (MST, 2020, p. 26).

A educação é pensada não somente no sentido do acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade, na instrução, mas no plano da formação humana. “Educação é, em síntese, um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano” (MST, 2020, p. 27). Processo intencional no sentido que deve ser planejado e organizado coletivamente, em uma direção determinada, com objetivos explícitos. “[...] educar é pôr em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano”. (ibid, p. 27).

Vinculando-se à vida concreta das famílias Sem Terra, o MST buscou construir escolas que ajudassem a trabalhar com esse objetivo principal. No diálogo entre teoria e prática encontrou concepção que vai além da escola, quer entrar nela, que permite entender o próprio Movimento como um educador, que a vivência na luta também educa, assim como o trabalho e a participação política, e que a escola cumpre melhor sua função em relação à apropriação dos conhecimentos quando se abre, aprende e estuda sobre estes processos educativos, buscando o sentido real do que ensina e a formação do ser humano na vida concreta (MST, 2020).

Caldart (2004) menciona alguns processos pedagógicos básicos que são acionados pelo Movimento ao desenvolver seu processo educativo, estando eles em

sua própria constituição histórica e nas vivências socioculturais que vão se dando. Antes de adentrar às questões específicas sobre cada um dos aspectos, a autora ressalta que o MST não segue uma pedagogia, ele tem uma pedagogia, não querendo afirmar com isso que não houve inspirações, mas a construção da sua proposta de educação é uma síntese teórica e prática dada a partir de sua materialização. Nas palavras da autora,

[...] o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas *inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana*. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. [...] o MST resolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (CALDART, 2004, p. 329-330, grifos da autora).

Ainda nos alerta para a possibilidade dessas pedagogias, em algum momento, se contradizerem, necessitando, para evitar isso, a busca constante de coerência, pois somente no processo de produção e transformação de cada prática é possível que compreendamos as matrizes pedagógicas. Estamos diante de uma proposta que se constitui a partir de uma prática que é coletiva, mas só é válida à medida que nos apropriamos dela, refletimos e concretizamos em nossa realidade social.

Caldart (2015) pontua que, para a construção do projeto educativo do MST, desenvolveu-se diálogo entre sua própria constituição formativa e as experiências desenvolvidas por outros sujeitos, em outros momentos históricos e lugares, que também tiveram a vontade de transformar a escola, cultivando objetivos de educação semelhantes. Desde os primórdios olhavam para a escola e buscavam alternativas de como torná-la diferente, pois não havia contentamento com a forma escolar dada. As primeiras educadoras de escolas de acampamento e assentamento já tiveram a atitude marcante de buscar no Movimento, em sua organização e na forma como educa os Sem Terra, referência para compor sua proposta de educação. Dessa forma, o MST conquistou o acúmulo teórico e prático de sua pedagogia e o diálogo que se estabeleceu inicialmente segue vivo.

A mesma autora menciona que, desde o início, esteve entre os objetivos do MST a questão de vincular a escola com a vida, e esse objetivo maior foi possibilitando que fossem pensadas as transformações necessárias na forma escolar e permitindo que se ampliasse a compreensão sobre a educação que ocorre fora da escola, passando a ser considerada a intencionalidade formativa que o próprio Movimento pode possibilitar. Dessa forma, chegaram à discussão sobre as matrizes formadoras fundamentais do ser humano, que são definidas como “elementos materiais ou situações do agir humano, essencialmente conformadoras do *ser* humano no sentido de constituir-lhes determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir” (CALDART, 2015, p. 123, grifo da autora).

Conforme MST (2020), o processo de formação das pessoas se dá

[...] pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente por meio 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, 2020, p. 26).

Para se constituírem as matrizes formadoras, buscaram na vivência dos Sem Terra, naquilo que provoca transformações em suas vidas, situações que os formam enquanto seres humanos e mexem com seu jeito de ser, mas não somente na vida deles, na de qualquer ser humano, e essas situações com dimensão educativa passaram a ser consideradas elemento essencial da proposta educativa do MST. “[...] destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais: *o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história*”. (CALDART, 2015, p. 124, grifo da autora).

Na proposta do MST, há uma matriz central, a Vida, e com ela é necessário que se constitua um vínculo fundamental: Escola e Vida, pois a escola não é algo artificial, precisa estar na vida, se abrir para ela e fazer com que os elementos que a cercam integrem sua ação, pois o conhecimento é produzido na vida, a partir dela e com vistas, na maioria das vezes, a melhorá-la. Na vida estão as contradições, e partir dela torna a aprendizagem mais significativa, nos fornece uma possibilidade maior de apreensão do conhecimento (FREITAS, 2011).

O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora do meio sem considerar suas contradições. E a vida não é a mesma em todo lugar. Não há como usar uma metodologia para padronizar e “empacotar” as contradições, as lutas e levá-las para “dentro da escola” com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida (FREITAS, 2011, p. 159).

Freitas (2011) alerta ainda para a ênfase em alguns aspectos. Não vamos ensinar somente a realidade, vamos estudar os conceitos para compreender a realidade. Ao assumirmos que a escola está ligada à vida, temos que pensar outra forma escolar. Nossa proposta de escola não cabe dentro do tempo e espaço do capital. Dizer que a escola tem essa ligação tão forte com a vida, não significa que estamos negando os conteúdos escolares, que são essenciais para inserirem as crianças na vida contemporânea, devem ser ensinados, é direito dos estudantes terem acesso a todos os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, necessitamos garantir a aprendizagem.

Como matriz primeira da constituição do ser humano, é trazido o trabalho, que, nesse sentido, é considerado como:

[...] atividade humana criadora, a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma. 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. Afirmar o trabalho como princípio educativo é, neste sentido amplo, afirmar a própria vida como princípio educativo. [...] Mas no plano histórico concreto, a práxis social acontece em diferentes especificações dessa atividade vital criadora, que se completam na formação dos seres humanos concretos, encarnando as contradições da forma de sociedade onde se objetivam. É assim que, na sociedade atual, reafirmamos o sentido positivo do trabalho ao mesmo tempo em que lutamos contra o sentido negativo do trabalho assalariado/explorado/alienado que esta atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas (CALDART, 2015, p. 123-124, grifo da autora).

De acordo com Caldart (2015), a escola precisa articular essas matrizes de forma que atenda aos objetivos formativos, e o ambiente escolar necessita ser transformado para que esteja em consonância com cada uma delas. O ensino não pode estar separado delas. No que se refere, em específico, ao trabalho, ele é

essencial no sentido de ser por ele que o ser humano constitui sua vida. Precisamos que a apropriação dos conteúdos seja convertida em conhecimento e que este esteja relacionado à vida para que seja pleno e possibilite realizar transformações.

Para Freitas (2011), ao ampliar o conceito de trabalho na proposta educativa, não significa que o trabalho produtivo será excluído, apesar de sabermos que na sociedade capitalista a forma como ele é conduzido explora a força de trabalho do trabalhador, mas que será considerado o que ele é antes de ser aprisionado pelo capital: atividade humana. Ele ainda afirma que, na perspectiva que se coloca o trabalho na proposta, ele deve ser bem mais que trabalho produtivo, e se ele está sob o domínio do assalariamento, há outras formas de trabalho socialmente necessário que podem ser utilizadas pela escola: o autosserviço, o trabalho nas cooperativas, dentre outros. O trabalho produtivo na sociedade capitalista é o que produz a mais valia, que tem como resultado um bem útil, de uso, não podemos deixar que esse tipo adentre a escola sem submetê-lo a uma dura crítica e trocar os princípios com que é utilizado:

Qualquer vinculação acrítica com o trabalho assalariado, sem uma reflexão sobre sua condição de assalariamento, é obviamente não educativa, do nosso ponto de vista. Entretanto, não é o que se espera de educadores que pretendam a transformação social. Para esses, o trabalho produtivo em sua forma atual tem que ser objeto de uma crítica que o desvele. Nesse sentido, uma das facetas de seu caráter educativo, no presente, está no próprio desvelamento de sua condição assalariada e da necessidade de sua superação. Mas o trabalho é um aspecto relevante de uma proposta revolucionária de educação também no sentido mais amplo, como *atividade humana construtora do mundo e de si mesmo*; como vida, fundamento. Dessa forma, é mais do que trabalho produtivo. No caso desse, no entanto, há que libertá-lo de sua condição assalariada e nisso consiste nosso projeto histórico na medida em que, nele, todos os seres humanos se convertem em trabalhadores. Mas esse processo não começa apenas depois da revolução. Basta olhar, por exemplo, o exercício das cooperativas nos assentamentos do MST e em outras áreas. Além disso, devemos lembrar que se o trabalho produtivo está fortemente sobre o domínio do assalariamento, outras formas de trabalho socialmente úteis não estão. A escola pode ligar seus processos educativos ao autosserviço, às oficinas escolares, às cooperativas etc. (FREITAS, 2011, p 159-160, grifo do autor)

Caldart (2015) reafirma a necessidade dos estudantes, já no Ensino Fundamental, terem alguma experiência de trabalho na agricultura (na escola ou fora dela) para aprofundar mais o estudo e desconstruir a visão de exploração e domínio sobre a natureza. Que se envolvam em atividades que lhes permitam compreender e vivenciar a *agroecologia* e que os estudantes de mais idade possam

participar de *processos produtivos agroindustriais*, organizados pelos trabalhadores. Em cada local é possível que se desenvolvam diferentes vínculos entre escola e trabalho, mas nestes é importante que os estudantes não fiquem restritos ao interior da escola e nem que a escola fique fora desse vínculo.

É importante reafirmar que o sentido do trabalho na Proposta do MST não deve ser confundido com o que se dá no modo de produção capitalista: explorado, assalariado, ao nível de emprego. Mesmo que na sociedade capitalista este tipo de trabalho predomine, a atividade humana criadora e criativa não se reduz a esta esfera. Na escola, esse trabalho deve se tornar objeto de estudo e crítica visando desnaturalizar às contradições existentes na submissão do trabalho às formas de exploração no modo de produção capitalista. “É do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho, que estamos falando [...]” (MST, 2013b, p. 15).

Freitas (2011), utilizando a produção escrita de Marx (1983), descreve que em nossa concepção de educação consideramos variadas agências formativas e isso exige que não limitemos nosso campo educacional à escola, ele precisa se alastrar para o meio natural e social, tendo a vida como nossa referência, entendida como “trabalho humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e, só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado” (FREITAS, 2011, p. 158).

Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de que a educação, ao assumir o trabalho como princípio educativo, se resume à politecnicidade. Esta é a face educativa em sua relação com uma instituição social específica, a fábrica, mas é apenas uma delas no amplo leito da vida. Portanto, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida do campo não é a mesma vida da cidade [...] Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2011, p. 158, grifo do autor).

Diante dessa concepção, a base principal do projeto educativo da escola é o trabalho e a ele vinculados os conhecimentos escolares e a cultura que produz. Porém, é necessário o entendimento que o vínculo que está no horizonte, pelos objetivos formativos mais amplos, é a associação de produtores livres, e no campo, com formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação. Não interessa

o vínculo com formas de trabalho assalariado, assim como não é suficiente o trabalho familiar simples (tradição camponesa patriarcal). “A direção dessa intencionalidade no dia a dia da escola pode ser sintetizada nos seguintes pontos básicos:” (MST, 2020, p. 40).

-Ambiente educativo organizado pelo princípio da atividade (todos trabalhando) e da relação entre teoria e prática.

-Inserção dos educandos em diferentes formas de trabalho socialmente útil, considerando as características de cada idade e as condições objetivas da escola e de seu entorno. Podem ser atividades domésticas ou de autosserviço na própria escola, podem ser trabalhos sociais no acampamento ou assentamento, podem chegar a ser atividades produtivas com os educandos mais velhos (8º e 9º anos).

-Nessas atividades, das mais simples às mais complexas, importa garantir o exercício real da organização coletiva do trabalho, em diferentes formas e crescendo em níveis de exigência.

-Destacamos que pela potencialidade formadora específica da relação com a terra devemos garantir que nossos educandos tenham, já nos anos finais do ensino fundamental, alguma experiência de trabalho agrícola (na escola ou fora dela), visando inclusive potencializar o estudo e a relação de apropriação social e não exploradora da natureza. Havendo possibilidades na escola ou no seu entorno, os educandos devem 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.

-É importante ter em vista as possibilidades de inserção dos educandos 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”, se isso implicar em ir para outro local que não o acampamento ou assentamento onde os educandos moram/estudam.

-O trabalho humano em geral, os processos produtivos do campo em particular e a participação dos educandos no trabalho devem ser objeto de estudo científico na escola por meio das disciplinas de ensino ou de outras atividades curriculares que se possa organizar para isso (MST, 2020, p. 40).

Na construção do Plano de Estudos, a partir da incorporação dos Complexos de Estudo na proposta do MST, o entendimento sobre o trabalho foi ampliado¹², no sentido de compreendê-lo também como trabalho socialmente necessário. Mesmo que o conteúdo que o compõe já estivesse presente ao tratar a relação trabalho e educação, nos princípios da educação do MST, na ocasião foi ampliada a apreensão da categoria de forma mais articulada, diferenciando-a das outras formas de trabalho (trabalho simples). (MST, 2020).

Sobre o trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013) afirma que vai além da simples articulação do ensino com o trabalho produtivo. Ao buscar delinear mais

¹² Isso 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, publicado pela Editora Expressão Popular. (MST, 2020, p. 48).

esse conceito, afirma que é, primeiramente, o trabalho de organização da escola, necessitando ser orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos, ou produtivos. Em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso e, em terceiro, que está em consonância com as particularidades de cada idade e com a força dos adolescentes, porque se não estiver em conformidade com as potencialidades das crianças, se as forçamos “a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que elas receberiam como resultado do trabalho” (SHULGIN, 2013, p. 90).

Para ser escolhido, é necessário que anteriormente se mapeiem, estudem as reais exigências das realidades onde será feito, não permitindo que se realize por acaso. Esse tipo de trabalho exige que habilidades sejam desenvolvidas e que, se houver insuficiência nestas, apareçam no processo de trabalho. O conhecimento não ocorre somente com a mediação do educador e acesso aos livros, mas também na execução do trabalho, por meio dele se produzindo e reproduzindo o conhecimento, porém ressalta ainda que o acesso ao conhecimento não pode ficar restrito à execução de trabalho, pois seu desenvolvimento depende de muitas questões (SHULGIN, 2013).

Shulgin (2013) identificou nas produções dos educadores da época alguns grandes grupos de trabalho: produtivo (luta contra pragas, cultivo do campo, recuperação de terras, construção de canteiros de demonstração, etc.), político-educacional (fazer o levantamento de quantos analfabetos havia na aldeia, contribuir para erradicar o analfabetismo), sanitário-higiênico (contribuir na campanha contra a malária), transporte e comunicação (distribuir cartas e jornais) e cultural-educativo (festivais, espetáculos, organizar bibliotecas, ler para adultos analfabetos). Ao apresentar os exemplos, problematizava a escolha destes trabalhos e trazia presente a indicação, que, na maioria dos casos, ainda eram realizados de forma casual.

O MST encontra em Shulgin (2013) certa identidade, pois com seu entendimento fortalece o que se pretende: por meio do trabalho contribuir para o desenvolvimento de alguns aspectos da formação humana, como a capacidade de trabalhar, viver e reconhecer-se como parte de um coletivo e/ou de uma classe.

Também que não se pode perder de vista o projeto estratégico que orienta as táticas do trabalho na escola, preparando os educandos para a luta da classe trabalhadora, para seus ideais maiores (MST, 2020).

Podemos afirmar, a partir dos elementos abordados em MST (2020), que o trabalho se encontra inteiramente ligado à matriz da organização coletiva (auto-organização), sendo ela condição para o avanço na formação pelo trabalho na medida em que os educandos planejem, executem e avaliem coletivamente os resultados do trabalho.

Participar de uma organização coletiva pode permitir a criação de traços fundamentais no perfil de ser humano que se pretende formar na atualidade: lutadores e construtores que saibam identificar os melhores caminhos, o que precisa ser construído e lutar pela construção, pensando isso num plano mais amplo da sociedade e no plano da vida das pessoas. Quem tem a oportunidade de participar de uma organização pode cultivar modo de vida coletivo, aprender hábitos e habilidades para trabalhar coletivamente e agir organizadamente. “A organização coletiva se realiza especialmente articulada às matrizes da luta social e do trabalho e a direção da intencionalidade do trabalho no dia a dia da escola pode ser sintetizada nos seguintes aspectos básicos”: (MST, 2020, p. 41).

- Participação ativa dos educandos e da comunidade na construção da vida escolar. Nosso objetivo (processual) é chegar a formas cada vez mais coletivas de gestão e de organização do trabalho da escola (envolvendo os educandos).
- Garantir que as práticas de trabalho socialmente necessário realizadas na escola ou por sua intermediação sejam desenvolvidas a partir de uma organização coletiva do trabalho, que se complexifique à medida que avance a idade dos educandos e a formação dos educadores na mesma direção.
- Desenvolver atividades que exijam processos de auto-organização dos educandos. Pode-se começar com esse exercício em atividades pontuais ou específicas até se chegar a construir a auto-organização como base da participação dos educandos no processo de gestão coletiva da escola.
- Deve também ser nosso objetivo que os educandos se envolvam na realização de tarefas coletivas orgânicas ao MST ou a outras formas de organização de trabalhadores que os educandos integrem, visando qualificar sua capacidade organizativa de forma combinada à sua formação para o trabalho social e a militância política.
- A organização coletiva seja como dinâmica de formação de coletividades seja como organização do trabalho deve ser objeto de estudo científico da escola, sempre a partir de práticas em que estejam inseridos. (MST, 2020, p. 41-42).

É possível afirmarmos que, dentro da perspectiva socialista, a Escola do Trabalho pode promover a relação do ensino com o trabalho em distintos níveis de escolarização, desde que este trabalho esteja na perspectiva da revolução social e no sentido da formação de lutadores e construtores da nova sociedade. Dessa forma, o trabalho apresenta-se como categoria chave para a apreensão unitária da lógica que sustenta uma minoria com a propriedade privada em detrimento da maioria que produz a riqueza, mas está alienada dela. Pode ser ainda acionado 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” (MST, 2020, p. 51-52).

A concepção de educação e as matrizes adotadas na proposta demandaram a busca de fundamentos pedagógicos e psicológicos com as mesmas bases, isso foi encontrado na teoria vigotskiana¹³. Os conceitos desta teoria referem-se, principalmente, à relação entre aprendizagem e desenvolvimento e à construção de conceitos. Vigotski é a referência que indica a base psicológica da proposta, e os estudos de Luiz Carlos de Freitas, professor da UNICAMP, acrescentam elementos a esta base, especialmente em relação à adoção dos ciclos (SAPELLI, 2019).

Freitas (2003), ao defender a proposta dos Ciclos de Formação Humana, afirma que a forma escolar atual não é ingênua, é uma construção histórica, intimamente ligada às funções sociais que consolida e considera necessário reordenar os tempos e espaços da escola. Entende que propor ciclos é uma forma de resistência essencial para alterar a função realizada pela escola. Traz como características da lógica dos ciclos: redefinir o papel da avaliação, superar a lógica de submissão e exclusão, identificar o tempo contínuo como próprio do desenvolvimento humano, passar a ser a aprendizagem compartilhada por grupo de educadores, não individual.

Ressalta a necessidade de incorporar à noção de ciclos ao menos mais dois princípios: formação para a atualidade e auto-organização dos educandos. No primeiro, destaca a necessidade de preparar o educando para compreender seu tempo e contribuir na resolução das contradições da sociedade capitalista. Em relação à auto-organização, afirma que as relações não podem ser baseadas na

¹³ Para mais informações sobre, ler SAPELLI (2023), MST (2020).

aprendizagem da subordinação, e sim, horizontalizadas, demandando trabalho coletivo e solidariedade. Esta pode se configurar como forma de transformar tempos e espaços característicos da velha forma escolar, criando situações em que os educandos e educadores possam ter voz e vez (FREITAS, 2003).

Freitas (2003) afirma que as mudanças referentes à proposta dos ciclos de formação humana não são restritas a substituir série por ciclo, vão para além, com necessidade de reorganização geral, redefinição curricular e da forma da escola. Sapelli (2019), ao analisar a discussão deste autor, destaca a percepção de um embrião para discussões posteriores que levaram à construção da proposta dos Complexos de Estudos. Para implementar a proposta dos Ciclos de Formação Humana, foi necessária a consolidação da:

[...] organização de turmas em ciclos, por agrupamento, reagrupamento e em classes intermediárias; adoção da área como princípio metodológico; organização de tempos/espaços diferenciados; adoção da avaliação cumulativa com diferentes registros (na Pasta de Acompanhamento, no Caderno de Avaliação e por meio de Parecer Descritivo); realização de conselho de classe participativo (SAPELLI, 2019, p. 258).

Conforme destacado acima, um dos elementos necessários para a consolidação da proposta dos ciclos é a organização de tempos/espaços educativos diferenciados. Diferenciam-se não só por conta das questões físicas, de estrutura, mas pela própria organização do MST que adentra a escola (SAPELLI, 2019). Destacamos na sequência, conforme a Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos, o Tempo Trabalho e o Tempo dos Núcleos Setoriais:

B) Tempo Trabalho. Este tempo educativo está organizado para implementar a organização do trabalho e envolve toda a coletividade, pois cada um tem sua responsabilidade diária para com algum aspecto da escola. É organizado pelo Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e os Núcleos Setoriais de Trabalho, Saúde e Cultura. A intencionalidade deste tempo é exercitar uma divisão social do trabalho em que se estabelece uma interdependência entre a necessidade do trabalho de cada um e a continuidade da vida da coletividade. Se alguém não faz a sua tarefa algo falta na coletividade, pois os produtos do trabalho são apropriados coletivamente. A implementação acontece em um tempo diário de duas horas, realizado por turma. Este atividade não substitui o trabalho dos trabalhadores permanentes da escola, contratados para tal. Importante lembrar que o tempo trabalho também está associado, na dependência das idades dos educandos, ao trabalho socialmente necessário externo à escola.

K) Tempo dos Núcleos Setoriais. Tempo educativo que acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão da coletividade. Está

previsto no plano de formação com as seguintes intencionalidades: uma reunião para discussão de pontos internos do Núcleo Setorial como questões de acompanhamento dos seus membros, planejamento da coordenação do Tempo Abertura e outros tempos. E uma reunião com o objetivo de discutir sobre os diversos aspectos relevantes da vida na escola, desde a organização da escola, funcionamento dos núcleos, estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, constituir neste espaço o núcleo de base (MST, 2020, p.71).

Pensando todo o aporte teórico adotado, não há como não reestruturar o ensino na Proposta de Educação do MST. Nesse sentido, chega-se à síntese coletiva dos Complexos de Estudos. A proposta dos Complexos de Estudo não é algo novo, estranho ou novidade para a proposta educativa do MST, pois a maioria dos aspectos que a envolve, já vinham sendo realizados. A partir disso, a proposta foi redesenhada e trata-se de nova etapa na proposta, mas que não se abandona nada, amplia-se, elabora, reavalia, reelabora, numa prática constante.

Os objetivos educativos do MST, desde o princípio, exigiam o estabelecimento do vínculo entre teoria e prática, havia a preocupação de que os conteúdos escolares estivessem conectados com a realidade, buscando não permitir a separação entre escola e vida e, desde então, essas situações têm se ampliado. No momento inicial da formulação da proposta educativa do MST, não conseguiram vinculá-la aos Complexos, talvez porque faltasse aprofundamento teórico sobre eles, e nesse momento o vínculo foi estabelecido com os temas geradores, que pareciam estar mais próximos da realidade do MST. Os temas geradores são baseados principalmente na proposta de Paulo Freire e representaram avanço, se considerado o momento histórico em que foram utilizados, pois auxiliaram no processo de superação do conhecimento dogmático, bancário e desenvolveram a possibilidade de aproximar os conteúdos da realidade (MST, 2020).

Na elaboração da proposta de educação, participaram educadores e coordenadores das Escolas Itinerantes, especialistas e pedagogos da Educação Básica e Universidades e os assessores. Já havia um acúmulo de material constituído na trajetória de luta do MST pela educação e o Plano de Estudos¹⁴ veio contribuir no processo de sistematização e ampliação dos elementos. Este deve ser orientador, documento base para construção dos Complexos de cada escola, não deve ser tomado como receituário a ser seguido fielmente. Cada escola precisa se

¹⁴ O documento referido foi atualizado, contando com uma versão do ano de 2020: MST. **Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos:** Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. (versão janeiro de 2020). Curitiba, 2020.

apropriar desses elementos teóricos, pois são a base do processo educativo (MST, 2020).

É necessário que se esclareça uma questão de terminologia que muito pode implicar na compreensão do que vem sendo desenvolvido nas Escolas Itinerantes e Escola Base do MST no estado do Paraná. Por mais que em alguns momentos seja utilizada a expressão experimento, não utilizamos a real definição desse termo como nosso guia, não é experimentação o que tem sido feito, é o processo. Já estamos fazendo e não há como voltar atrás, pois está se trabalhando com formação humana. Esse experimento é o teste da prática e permite verificar se as coisas funcionam de um jeito ou de outro. É um tratamento analítico, reflexivo. Esse nome deve lembrar o rigor e a responsabilidade ao desenvolver essa prática. Não estamos testando uma concepção, mas pondo em relação diferentes elementos dos fundamentos de uma concepção de educação em que já se desenvolveu muito trabalho e que há anos vem sendo estudada e elaborada¹⁵.

É importante ressaltar, conforme já descrito em alguns momentos, que essa experiência não partiu do nada, e, segundo Freitas (2015), aproveita outras iniciativas que vem ao encontro de suas proposituras, como a que se desenvolve no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul em que experiências da organização escolar são sintonizadas com a Pedagogia Socialista¹⁶. Ao mesmo tempo, reúne o acúmulo teórico desenvolvido pelos pioneiros da educação russa, tendo dimensão de que o tempo histórico em que se deram é outro, mas não há como esperar por um contexto econômico, social, histórico, cultural e político semelhante ao da Rússia para que as iniciativas de transformação da sociedade comecem a ser postas em prática. Para embasar essa tomada de decisão, o autor traz o alerta feito por Pistrak em seu livro *Ensaio sobre a Escola Politécnica*:

[...] ali o autor sugere modificações na constituição da educação escolar mesmo no âmbito do regime capitalista. A partir disso, Pistrak conclui que

¹⁵ Esse esclarecimento sobre a utilização do termo experimento foi dado por Luiz Carlos de Freitas durante a realização do Seminário Nacional da Frente de Educação Básica sobre o Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes e Escola Base do MST-Paraná: Organização Curricular por Complexos de Estudo, realizado durante os dias 25 a 27 de setembro de 2014, na cidade de Foz do Iguaçu.

¹⁶ Para mais informações sobre essa instituição educativa e a experiência que vem desenvolvendo, ler o livro *Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro.*/ Roseli Salete Caldart [et al.]. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

se deve começar a concretizar a Escola Politécnica do Trabalho imediatamente e que não devemos nos esquivar da tarefa com a desculpa de que ela seria uma obra do futuro distante. Em vez disso, ele entende que se devem buscar os caminhos que conduzam àquela escola a partir das condições e limites das possibilidades existentes. O que ele está propondo é ter clareza estratégica e flexibilidade tática, visando acumular experiências que apontem para a reconstrução da escola sob outras bases e a serviço de outra visão de mundo. [...] esta é a tarefa da Pedagogia Socialista no nosso tempo: apurar a teoria educativa e acumular experiências nos limites da realidade vivida. Nesse sentido, todas as experiências são bem vindas e devem ser submetidas ao crivo da prática. Com tal, não se quer, aqui, entrar em nenhuma disputa teórica ou prática. Trata-se de penetrar nas contradições com clareza estratégica e vivenciar as forças nelas existentes, suas positivities e negatividades, seus avanços embrionários e até mesmo suas impossibilidades, registrando-as para um exame mais coletivo e ampliado. [...] A Escola Politécnica do Trabalho não está pronta e acessível, como diria Pistrak, “atrás da montanha”. Ela precisa ser construída passo a passo e desde já (FREITAS, 2015, p. 8-12).

Antes de adentrar às questões características específicas do Complexo de Estudo, façamos um alerta a partir do que Pistrak (2009) nos diz: não podemos permitir que a questão dos Complexos de Estudo predomine e acabe por silenciar a realidade concreta e a auto-organização ou autogestão, que são categorias mais importantes da produção pedagógica russa da época, pois, conforme aponta o autor, “Impedidos de fazer uso destas categorias mais centrais, temos nos contentado em imitar os complexos em determinadas situações educacionais, sem considerar todo o arcabouço da proposta” (PISTRAK, 2009, p. 34) Os complexos de estudo não podem ser considerados como única contribuição dos pioneiros da educação russa.

O Complexo de Estudo vem para romper com a lógica de distanciamento entre as disciplinas e se propõe, a partir das possibilidades encontradas na realidade, por isso deve mudar de uma escola para outra, a materialidade de cada uma é específica. É uma unidade que deve articular os conhecimentos específicos de todas as ciências e artes, os métodos e tempos específicos, objetivos formativos e êxitos, aspectos da realidade, trabalho socialmente necessário e organização coletiva com auto-organização dos estudantes, isso tudo em constante relação.

A lógica da proposta é trabalhar os conteúdos de forma que possibilitem compreender a realidade, e os fenômenos precisam ser compreendidos em sua complexidade, pois a vida é complexa, se algum desses elementos for abandonado, o complexo estará incompleto. Preciso desvelar a realidade em suas multiplicidades, múltiplos efeitos. A escola não pode mais apresentar o conceito direto ao educando, cabendo a ele unicamente memorizar, é necessário romper com os muros da

disciplina e se a vida está ali, não há porque convertê-la unicamente em exercícios escolares. Abaixo destacamos o esboço dos elementos da proposta:

FIGURA 1 - Esboço dos elementos da proposta



Fonte: atualizado por Valter Leite e Marlene L.S. Sapelli (2019).

Freitas (2011) nos auxilia na reflexão ao trazer que, para pensarmos o rumo de uma nova escola, a Escola do Trabalho, a noção de Complexos de Estudo pode contribuir efetivamente, pois

[...] é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato (FREITAS, 2011, p. 165).

Necessito partir da realidade, exercitar a auto-organização, o trabalho para desenvolver a vontade de transformação. A escola precisa se vincular à atualidade,

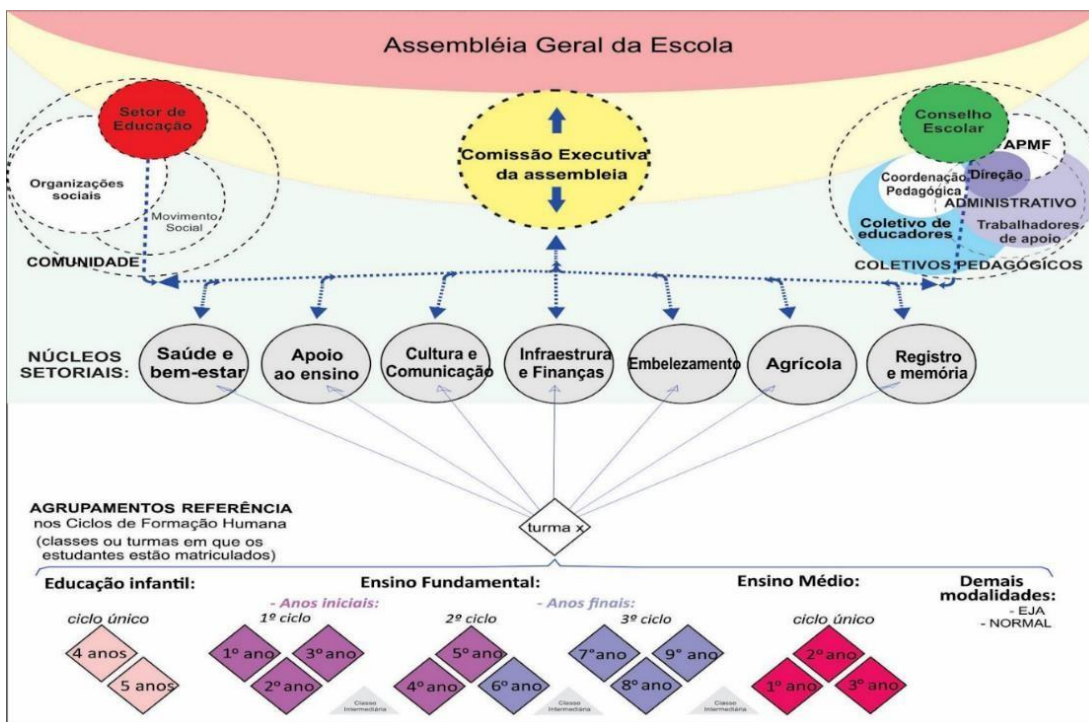
ao trabalho e intencionalizar a auto-organização (FREITAS, 2011). Nesse sentido, aponta que:

[...] o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as duas outras categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um tema) (FREITAS, 2011, p. 165).

Os complexos emergem da teoria que considera a realidade integrada, interdisciplinar, com seus múltiplos efeitos e, para compreender os fenômenos, é preciso percebê-los e estudá-los em sua complexidade. Os Complexos devem aproximar os educandos dessa complexidade de relações, e os conhecimentos das artes, da filosofia e das ciências, juntas, precisam servir para entendê-la. A complexidade de relações foi cortada, isolada para ser estudada, para facilitar a produção de conhecimento da época, criaram as disciplinas, afastaram o conhecimento da vida, e o que a escola tem feito é apresentar o conceito direto ao aluno, cabendo a ele memorizar. Temos que romper com os muros da disciplina e o Complexo é uma das formas de fazer isso (FREITAS, 2011).

Além da preocupação com o ensino, conforme destacado anteriormente com a compreensão dos Complexos de Estudo, a forma de gestão também foi repensada. Experiências já consolidadas no Instituto Josué de Castro (Iterra) e nas próprias Escolas Itinerantes, tendo como elemento central práticas de auto-organização dos estudantes, contribuíram para a proposição apresentada a seguir. Nessa organização, ocorre esforço no sentido de horizontalizar as relações e criar situações que ajudem desenvolver a capacidade de organização e decisão dos educandos. Destaca-se, como instância maior, a Assembleia Escolar composta por todos do coletivo da escola. A Comissão Executiva da Assembleia é a segunda instância, composta pelos educandos-líderes dos Núcleos Setoriais. Estes são a terceira instância, compostos de todas as turmas e encarregados de aspectos específicos da vida da escola. Os componentes do Núcleo Setorial, de forma geral, perpassam por todas as tarefas nos diferentes núcleos. A Assembleia tem reuniões regulares, semestrais e extraordinárias, caso se faça necessário (SAPELLI, 2019).

FIGURA 2 - Esboço da forma de auto-organização dos educandos



Fonte: MST (2013).

4 O TRABALHO E A AUTO-ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

4.1 PRÁTICAS DO TRABALHO E DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA EICS

Nesta parte do texto, apresentamos as ações realizadas na Escola Itinerante Caminhos do Saber envolvendo o trabalho e a auto-organização dos educandos, descrevendo-as e estabelecendo esforço para constituir análises do processo. Para isso, recorreremos aos Relatórios elaborados pela escola (2016b e 2023c), às pesquisas realizadas sobre a escola (MARIANO, 2016) e (LEITE, 2017), aos dois cadernos da Coleção Cadernos de Educação do Campo do Laboratório de Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (GEHRKE; SAPELLI, 2016) e (SAPELLI, 2017), aos Relatórios do Projeto de Agroecologia (EICS, 2016a), aos Planos dos Núcleos Setoriais (EICS, 2023b), ainda, à Memória da Escola Itinerante Caminhos do Saber (EICS, 2015) e aos registros constituídos em diário de campo durante o processo de observação na escola. Analisamos, à luz de nosso referencial teórico, dialogando com Shulgin (2013), Pistrak (2011), Sapelli (2013), Leite e Sapelli (2017), Camini e Ribeiro (2011) e Krupskaya (2017).

Tratamos, inicialmente, dos autosserviços realizados na escola pelos núcleos setoriais, trazendo presente os cuidados em sua realização e destacando sua importância e grande potencial de formação, com a auto-organização envolvida nos processos. Na sequência, trazemos duas práticas agroecológicas realizadas e que podem ter se configurado como ação valiosa para chegar às formas de trabalho mais complexas no trabalho socialmente necessário: a construção da Agrofloresta e o processo de proteção das nascentes.

4.1.1 O trabalho e a auto-organização a partir dos Núcleos Setoriais

Antes de adentrar ao autosserviço realizado pelos núcleos setoriais, retomamos o que nos alerta Shulgin (2013), que este não é o objetivo maior de realização do trabalho, é um exercício interno, mas que sozinho não dá conta dos

objetivos de formação pretendidos. Este autor, ao tratar em seu livro “Sobre os objetivos do trabalho”, no primeiro capítulo, sendo questionado: “Mas, e o que fazer com o autosserviço? Qual é o seu papel? Seria a escola de autosserviço a escola do trabalho?” (2013, p. 40, grifo do autor), responde:

[...] Claro que não. É possível, e existe atualmente, uma verdadeira escola do trabalho que não tem nenhum autosserviço – a FZU, escola de formação profissional; mas uma escola totalmente impregnada com autosserviço nunca pode se transformar em escola do trabalho. Nós nunca idealizamos o autosserviço, nunca o decretamos e, no entanto, o primeiro período do nosso desenvolvimento é caracterizado pela introdução, na escola, do autosserviço da criança. Por quê? Acho que há duas razões: a nossa pobreza e a ideologia pequeno-burguesa do professor. Não há recursos: está sujo, frio, mas não há *nada a fazer, devemos atender* a nós mesmos. Mas para nós não é o ideal; é uma necessidade amarga, e só isso; mas devemos aplicá-lo de modo racional nas esferas da educação e formação. O autosserviço é o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado. Nós não somos “tolstoianos”; para eles, o autosserviço é “uma característica do reconhecimento sincero da igualdade das pessoas”, porque eles estão convencidos de que o principal defeito da nossa sociedade foi e continua sendo até agora o desejo de libertar-se do trabalho manual e usar, sem troca recíproca, o trabalho das classes carentes, ignorantes e pobres.

Shulgin (2013) segue afirmando que ao invés de todos fazerem o autosserviço, necessitam se libertar dele, para que a máquina possa estar em toda a parte a serviço do homem. Aponta como tarefa superar e reconstruir esses momentos de incômodo, não se conectando com a obsolescência do passado, mas introduzindo as crianças na produção, levando-as ao presente e ao futuro, ensinado um trabalho qualificado. Define como objetivo do trabalho:

[...] Para nós, o trabalho é a 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. Mas isso é pouco para nós; o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho é fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade. Assim, fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão o trabalho, a atualidade, e assim são puxados, desafiados para a vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida (SHULGIN, 2013, p. 41 e 42, grifo do autor).

Pistrak (2011) também nos alerta para o fato de o trabalho doméstico poder tornar-se nocivo à saúde, não agradável, cansativo, obrigatório. Com essas características, ao invés de ajudar cultivar o amor pelo trabalho, pode trazer um resultado contrário, não sendo aceito desta forma. Porém, não há como renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, pois pode auxiliar na construção de bons hábitos, podendo introduzir a civilização no seio da família, sem estes hábitos seria impossível pensar a criação de novo modo de vida. “É preciso então imaginar os trabalhos domésticos do ponto de vista da luta que se trava para alcançar uma fase superior ou, mais exatamente, como o terreno favorável ao florescimento desta fase superior” (PISTRAK, 2011, p. 43). O autor constata que

[...] é grande a importância das tarefas domésticas na escola, na medida em que podemos utilizá-las para transmitir às crianças certos hábitos socialmente úteis, influenciando talvez a família por intermédio das crianças. Mas é preciso evitar que as tarefas sejam penosas. É preciso dosá-las, de maneira que os resultados não sejam o contrário do que se pretende, mas também é preciso não cair no extremo oposto, banindo estas tarefas da escola: o método consiste em considerá-las do ponto de vista de sua utilidade social (PISTRAK, 2011, p. 46).

Podemos perceber que os autores não negam o autosserviço, mas alertam para a necessidade de sabermos utilizá-lo na escola, apontam cuidados, reflexões essenciais a serem realizadas, culminando na proposição de trabalhos que realmente tenham a contribuir na formação dos educandos, para que realmente alcancem os objetivos reais a que se propõem, não se tornando, assim, algo pesado, desgastante que tenha mais a atrapalhar que ajudar.

Por autosserviço, então, vamos entender o trabalho que se executa em benefício próprio, ou em benefício dos outros (a limpeza das salas de aula, a organização dos materiais pedagógicos, a organização da merenda, etc.). Ele pode contribuir na aquisição de hábitos, valores, que podem auxiliar na construção de um novo modo de vida e no entendimento que a vida demanda algumas tarefas essenciais, e estas são de responsabilidade de todos, não de um gênero em específico (RITTER, GREIN; SOLDA, 2015).

Conforme Mariano (2016), núcleo setorial é o espaço central de organização dos educandos, célula organizativa da Escola Itinerante, onde praticam e vivem a auto-organização e o trabalho concreto. São organizados em reagrupamento

vertical¹⁷ e a quantidade, conforme a proposta, depende dos aspectos da vida na escola que demandam a intervenção real dos educandos (e que estes podem ser encarregados). Envolvem todos os educandos em processos de auto-organização em torno do trabalho, desde o autosserviço e o trabalho socialmente necessário, necessitando também estarem articulados às bases da ciência e da arte e à vida. Podem assumir três funções específicas, uma relacionada ao próprio trabalho (de acordo com o aspecto da vida que é responsável), outra à possibilidade de discutir todas as dimensões da escola, na sua gestão e, ainda, ao conhecimento científico, necessitando estarem aliados aos objetivos de ensino das disciplinas. Pra firmarmos ainda mais nossa compreensão de núcleo setorial,

[...] espaço privilegiado da auto-organização dos estudantes na Escola Itinerante é por meio dos núcleos setoriais, compreendidos 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 (LEITE, 2017, p. 239-240).

Leite (2017) defende que, ao propor este tempo educativo, objetivamos a constituição de processos de ocupação permanente da escola, com a auto-organização, trabalho, estudo e gestão da escola, buscando superar a lógica de organização da forma escolar hegemônica, descentralizando o poder, horizontalizando as relações entre os sujeitos e construindo a participação ativa dos educandos nos processos de gestão escolar.

Na Escola Itinerante Caminhos do Saber, entre dois e três educadores auxiliam no acompanhamento aos núcleos, não devendo tomar para si a condução de tal atividade, pois, para isso, são elencados os coordenadores, um menino e uma menina que realizam a reunião semanal com discussões acerca de questões

¹⁷ [...] No agrupamento referência, os educandos permanecerão a maior parte do tempo do dia e da semana para construção do conhecimento e das relações próprias de cada idade. Além do agrupamento referência, as crianças poderão vivenciar os reagrupamentos que ocorrem entre as diferentes idades no mesmo ciclo e entre os diversos ciclos. Quando, no mesmo ciclo, reagrupamento horizontal e o reagrupamento vertical, entre sujeitos dos diferentes ciclos, isso para que os educadores possam trabalhar com as necessidades específicas do desenvolvimento de cada grupo (MST, 2020, p. 77)

internas do Núcleo Setorial (realização de avaliações por todos os envolvidos - sejam gerais ou da própria atuação dos membros - informes, discussão de pontos com encaminhamentos e organização para o tempo formatura¹⁸) (EICS, 2023c).

Logo que são distribuídos em suas tarefas, elaboram o plano de ação do núcleo, conforme documento geral orientador das ações¹⁹, com a descrição dos objetivos, ações/tarefas, período e responsável. São realizados dois encontros semanais durante um período de 50 minutos distribuídos entre reunião, o autosserviço e a organização para o Tempo Formatura. Ocorre dentro do tempo da aula, com o professor responsável por ela garantindo as ações (EICS, 2023c).

A cada início de semestre, educadores e educandos são redistribuídos, com o intuito de que tenham a vivência em todos os núcleos. A tarefa de coordenação dos núcleos e consequente participação na comissão executiva da assembleia também deve contar com a participação de todos, os participantes devem vivenciar todas as distintas tarefas do núcleo setorial. A organização do cronograma de horários e respectivos núcleos por turno é feita pela coordenação pedagógica em conjunto com os educadores: manhã e tarde quatro núcleos e dois a noite, fator que varia conforme avaliação geral das necessidades de cada momento. Os educadores dividem os educandos nas turmas de forma que haja representações semelhantes para cada núcleo, são reagrupados em diferentes idades nos Anos Iniciais (dois núcleos por turno) e nos Anos Finais (também dois núcleos por turno), diferenciando apenas no Ensino Médio em que os núcleos têm representações de todas as turmas do turno. (EICS, 2023c). Atualmente são organizados conforme quadro abaixo:

¹⁸ Conforme o documento MST (2020) o Tempo Formatura, ou Tempo Abertura, é outro tempo educativo da escola, organizado pelos Núcleos Setoriais, coordenado pelos representantes destes, realizado nos minutos que antecedem a primeira aula de cada dia e turno. Une os sujeitos da escola (trabalhadores em educação e educandos) para vivenciarem a mística ou outras ações culturais, ficarem inteirados dos principais avisos, informes do dia, conferirem a presença dos núcleos pelas palavras de ordem, entoarem o hino do MST, dentre outras ações.

¹⁹ Neste documento: documento base organização dos Núcleos Setoriais/2013 consta ideia geral sobre o entendimento do núcleo, sugestão de sete deles com a descrição das responsabilidades, tarefas e organização; papel do professor; processo de organização e coordenação da escola. São sugeridos: Memória, Comunicação, Apoio ao Ensino, Finanças/Estrutura, Embelezamento, Saúde e Bem Estar e Agrícola. A referência para acesso a este documento encontra-se ao final do trabalho.

QUADRO 6 - Organização dos núcleos setoriais na Escola Itinerante Caminhos do Saber 2023

TURNO	TURMAS	NÚCLEOS SETORIAIS
MANHÃ	3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Embelezamento Saúde e Bem-Estar
	8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Agrícola Memória
TARDE	Educação Infantil – 4 e 5 anos, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	Embelezamento Saúde e Bem-Estar
	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Agrícola Apoio ao Ensino
NOITE	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	Finanças/Estrutura Comunicação

Fonte: EICS (2023).

Desde sua implementação, em 2013, diferentes formas de organização têm sido experimentadas. Algo a destacarmos refere-se ao horário de funcionamento, inserir no cronograma da escola tempo específico para a materialização, pois é uma questão central na efetivação e, infelizmente, nesse aspecto, percebemos retrocesso. No registro abaixo, do relatório anual elaborado pela escola em 2016, podemos perceber a forma como o núcleo era organizado e que possibilitou diversos avanços, segundo descrições no próprio documento:

Semanalmente, todos os educandos vivenciam o Tempo Núcleo Setorial, que ocorre nas terças durante um período de duas aulas (quarenta e cinco minutos cada) e nas quintas durante uma aula. [...] ocorre semanalmente num cronograma fixo, e para que ocorresse com qualidade desde 2013 esta escola ampliou seu tempo, passando de 4h15min diários para 4h45min, ampliando de 5 aulas para 6 aulas diárias. [...] 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

todos os educandos de todas as turmas. [...] As atividades no Núcleo Setorial têm contribuído significativamente na formação dos educandos, trabalhando dimensões distintas da vida humana que o dia-a-dia escolar restrito ao Tempo Aula, não dá conta de desenvolver. Há que se seguirem na execução desse Tempo Educativo, ampliando as avaliações, reflexões das práticas desenvolvidas nele, reprojetoando as ações e persistindo na realização do trabalho (EICS, 2016b, s/p).

Nesse sentido, Leite (2017), em sua análise, afirma que a escola conseguiu realizar ensaios que a aproximaram da organização política em consonância com os Complexos de Estudo por ter garantido tempo específico no cronograma da escola para realização do núcleo setorial. Destaca que, para constituir este tempo e se diferenciar das demais escolas itinerantes na implementação, alguns fatores foram decisivos: o fato de não ser necessário transporte escolar e da maioria dos trabalhadores da escola morarem no acampamento e os que não moram, permanecerem em casa de apoio durante os dias de aula. Reafirma que as condições materiais são essenciais no processo. Destaca, também, a continuidade do processo ao longo do ano com a rotatividade em diferentes núcleos.

Muitos foram os avanços neste cenário, este autor destaca alguns deles. No mesmo sentido, Mariano (2016) traz suas contribuições, porém com análises no relatório atual da escola (2023c), observações (com registro em diário de campo) e vivências no núcleo setorial e outros espaços e momentos educativos, foi possível constatar alguns retrocessos no que se refere à realização desse tempo educativo.

O próprio documento que orienta a implantação dos núcleos setoriais, de janeiro de 2013, apresenta a necessidade de ampliação do tempo escolar para ser possível o desenvolvimento dos trabalhos, com no mínimo três horas e vinte minutos semanais para além das horas-aula já definidas (LEITE, 2017). Voltamos a destacar que, inicialmente, havia tempo específico dedicado à realização (mesmo que ainda não com a quantidade orientada pela proposta), todo dia era realizado tempo maior, de forma que, no decorrer da semana, reuniam-se exclusivamente para materializar o núcleo setorial. Porém, atualmente as ações são encaixadas dentro do tempo da aula, fator que implicou negativamente. O tempo para a realização das atividades da aula já é curto e, cada vez mais, são criados mecanismos que minam o tempo necessário à construção do conhecimento, quem dirá qualificar os processos necessários ao núcleo setorial.

Além de tirar o momento próprio para o núcleo, reduziu a quantidade de vezes que ocorre, de três para duas na semana, com o professor daquela aula

responsável por sua realização. Por ocorrer em momentos específicos, fixado em dias e aulas determinadas, ficou reduzido a alguns educadores, outros não vivenciaram, centralizou a tarefa, gerando sobrecarga. Temos, ainda, a problemática de, em algumas situações, educadores diferentes ficarem responsáveis um por cada dia e, muitas vezes, não conseguirem se organizar para uma ação articulada, cada um encaminhando num sentido. Reduziram-se também as possibilidades de vivência entre os educandos envolvidos, pois os núcleos passaram a ser quatro: dois para Anos Iniciais e dois para Anos Finais, permitindo o reagrupamento entre menor quantidade de turmas (conforme podemos acompanhar no quadro acima). Somente no Ensino Médio todas as turmas mantiveram-se reagrupadas para o núcleo.

Outra problemática foi na realização do Tempo Formatura e da reunião da Comissão Executiva da Assembleia, ações que se materializam a partir da organização estabelecida no núcleo setorial. “A realização das reuniões da comissão executiva da assembleia na El Caminhos do Saber ocorre mensalmente” (LEITE, 2017, p. 251). O autor ressalta a existência de tempo para os educandos debaterem e avaliarem no núcleo, antes das avaliações e propostas a serem levadas para a comissão executiva. Mariano (2016, p. 214), ao observar o funcionamento dos núcleos setoriais, percebe a dupla função: “1) o planejamento e a execução do trabalho prático; 2) o planejamento e execução do tempo formatura, como espaço de sociabilidade do núcleo com o conjunto da escola”. Aqui podemos constatar a necessidade do tempo no núcleo setorial para a realização destas ações, o fato de tê-lo permitiu que ocorressem, não sem barreiras, mas aconteciam com periodicidade. O que percebemos é que não ter tempo específico e estipulado no cronograma da escola, fez com que houvesse regressão em relação à trajetória que vinha construindo.

Leite (2017), ao desenvolver sua análise, apontava e refletia:

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 cronograma da escola momentos que propiciem aos estudantes coletivamente engendrar processos de planejamento, execução, avaliação, análise, estudo e replanejamento, e, assim, consequentemente 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 (LEITE, 2017, p. 247- 248).

Com a reflexão do autor, ressaltamos a condição essencial de ter tempo específico, estipulado em cronograma, adequado à realização das ações para os educandos poderem se apropriar de postura de coordenar e ser coordenado, caso contrário “os objetivos formativos pretendidos serão fadados ao fracasso”. (LEITE, 2017, p. 247-248).

A constatação vazia dos retrocessos sem a reflexão dos reais motivos em nada contribui no avanço do processo. Temos acompanhado o tamanho domínio do Estado sobre as escolas com a criação cada vez maior de plataformas digitais²⁰ (RCO, Inglês Paraná, Redação Paraná, Leia Paraná, Desafio Paraná, Matemática Paraná, Robótica Paraná, EduTech, entre outras) que engessam a aula, delimitam os conhecimentos, padronizam o que e como deve ser ensinado, criam mecanismos que ocupam o tempo disponível, sendo necessário utilizar outros momentos para dar conta das demandas. Exemplo disso são os conteúdos pré-determinados, desde os currículos da base nacional e estadual, contemplados no Registro de Classe Online – RCO, cabendo aos educadores apenas assinalarem quais daqueles estão sendo trabalhados, os mesmos já direcionados nas listas de conteúdos com tarefas de casa específicas (Desafio Paraná) e ainda condizentes com o que será cobrado nas outras plataformas, não deixando possibilidades para que o educador possa trabalhar de forma diferenciada. É uma rede interligada em todos os seus aspectos, construída conforme objetivos que se tem para o público atendido.

Sapelli (2013), ao analisar a proposta do MST, afirma que sua produção teórica não se materializa, principalmente pelos limites impostos pela materialidade das escolas itinerantes. Defende, ainda, que o conteúdo da escola está fortemente conectado a sua forma atual, e que se define principalmente na correlação de forças entre as diferentes classes e:

[...] indica que a classe dominante tem vencido e definido, por meio de políticas públicas, em parceria com o Estado, um projeto de escola que

²⁰ Para mais informações sobre as Plataformas Educacionais e Aplicativos do Governo do Estado do Paraná, acessar o site: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>, nele o usuário é direcionado diretamente à página de cada um, podendo conhecer detalhadamente como funciona.

atende a seus interesses, submetendo a escola à lógica do mercado, à tarefa de universalizar seus valores e impondo um dualismo estrutural ao ser acessada por sujeitos de diferentes classes (SAPELLI, 2013, p. 256).

Pistrak (2011) nos ajuda a entender esse processo, quando afirma que a escola sempre refletiu seu tempo, e que isso não poderia ser diferente, pois sempre esteve a serviço de um regime social determinado, e, caso não o fizesse, já teria sido eliminada. Sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes que nunca tiveram a intenção de revelar seu caráter de classe, estas não passavam de “uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação” (PISTRAK, 2011, p. 23).

Dessa forma, afirmamos:

A velha escola, capitalista, como sabemos, não serve para a classe trabalhadora, se distancia do contexto social, político e econômico; ela é cercada pelos muros que a isolam da vida real dos seus alunos. Em confronto com esta, a Escola Itinerante constrói uma experiência e, com isso, viabiliza um aprendizado que eleva a consciência de seus educandos, capacitando-os a ler e interpretar o mundo, para exercer a sua intervenção sobre ele. Entre esta escola e a vida não há distanciamento e/ou barreira, ao contrário: escola e vida se entrecruzam, como nos ensinam as lições inspiradas na práxis freireana com os oprimidos (Freire, 1981) (CAMINI; RIBEIRO, 2011, p. 140).

Outro limite que podemos destacar é a apropriação teórica dos educadores sobre o núcleo setorial, sabemos que o entendimento do trabalho e de como deve ser materializado na escola é amplo, complexo e que isso exige organização de tempo para ler, entender, dedicação e insistência para ir se apropriando e tempo é um dos elementos cada vez menos disponível, sem falar do desgaste imenso decorrente das jornadas intensas de trabalho. Os momentos de formação disponíveis pelo calendário escolar também são fechados, com conteúdos preparados pela SEED, prevendo cada intervalo de tempo. Poucos momentos de formação geral dos educadores têm sido realizados também, e, quando é possível a organização, os educadores esbarram em uma série de burocracias para serem liberados a participar.

Ao refletir sobre o que é essencial para trabalhar na escola soviética, Pistrak (2011, p. 19) afirma “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”, se não recorrermos à teoria, a uma base de concepções

sociais bem determinadas, podemos cair em uma acrobacia sem finalidade, resolvendo os problemas conforme as inspirações do momento (PISTRAK, 2011).

Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido. Em segundo lugar (e em consequência do que já foi dito), a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar (PISTRAK, 2011, p. 20).

Percebemos, também, que além do tempo ser pequeno para materializar as ações do núcleo setorial, não foi constatado processo contínuo de organização do plano do núcleo, em alguns casos não há disponibilização do registro escrito deste. Destacamos, ainda, as dificuldades na elaboração do plano para que contemple todos os elementos necessários e atinja os objetivos de formação pretendidos. Notamos que parecem ter limites na compreensão da ligação entre os processos, os planos saem com alguns erros, falta de clareza nos objetivos, nas ações, sem distribuição clara das tarefas entre os sujeitos e momentos apropriados para que se efetivem. Outro cuidado que não observamos foi com a previsão do tempo, espaço e condições necessárias ao bom desenvolvimento dos trabalhos, pois, às vezes, muitos são elencados, sem o que é necessário para isso, ocasionando certo desânimo nos integrantes do Núcleo Setorial por não conseguirem concluir o que se propuseram.

Krupskaya (2017), ao refletir sobre o que a escola deve ensinar, defende que a capacidade que deve determinar as tarefas sociais e criar condições de resolvê-las no coletivo, envolvendo, se necessário, novas forças (de adultos qualificados, por exemplo), outras equipes também interessadas na resolução destas tarefas. “Não importa o grande número de trabalhos sociais que a escola resolverá – ‘melhor menos, mas com mais qualidade’ – o mais importante são as habilidades sociais formadas pela escola” (KRUPSKAYA, 2017, p. 134)

Outro limite que se apresentou foi a postura assumida pelos coordenadores do Núcleo Setorial, ora percebemos que assumiram o comando e execução sozinhos, tentando realizar os trabalhos sem articular os demais, ora distribuíram para os demais e se colocaram em condição de “mandar” não se juntando no

processo de execução. Por vezes, poucos dos integrantes foram sobrecarregados com as tarefas, já que escolheram alguns para assumir. Houve ainda situações em que não se movimentaram para a realização dos trabalhos, distraíram-se em outras atividades e o tempo do núcleo se esgotou.

Também constatamos aqueles que conseguiram garantir suas tarefas. Coordenar e ser coordenado não é algo simples, exige uma série de processos, dentre eles: saber mediar, com percepção sobre todos os desdobramentos, agindo coerentemente diante deles, planejar e elaborar plano previamente, ir fazendo, avaliando, refazendo, pensando a formação de cada envolvido, não é fácil, mas extremamente necessário.

Pistrak (2011), ao discutir diante da fase revolucionária, o tipo de homem exigido, traz a necessidade de presença e desenvolvimento de três qualidades, dentre elas, destacamos para a reflexão neste momento: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo” (2011, p. 33), afirma que esta aptidão só é possível no trabalho coletivo e significa também que saibam, tanto obedecer quanto dirigir, conforme a necessidade colocada. “Para atingir este objetivo é preciso, na auto-organização das crianças, que todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas” (2011, p. 33). Ressaltamos, a partir do entendimento do autor, a necessidade de ocupação de todas as tarefas do núcleo setorial por todos os educandos de forma que possam vivenciar o trabalho, em alguns momentos, a partir da condução desta, e, em outros, sendo conduzido no processo. Uma possibilidade grandiosa de compreenderem e respeitarem as distintas tarefas, é tendo a oportunidade de experimentá-las, vivê-las.

Foi possível constatar, também, vários elementos constitutivos dos núcleos setoriais sendo realizados na escola. Um deles é a distribuição realizada, a cada semestre, entre educandos e educadores, possibilitando a vivência destes em todos os trabalhos nos diferentes núcleos. Também, a rotatividade entre os que coordenam, permitindo o exercício de coordenar e ser coordenado aos diferentes sujeitos. Aqui, percebemos, ainda, o esforço da maioria dos educadores acompanhantes para garantir a condução do processo a partir dos educandos, auxiliando no necessário, aproximando-se da orientação sobre o “Papel do professor nos núcleos setoriais”:

Cada núcleo setorial terá professores responsáveis pelo ensino, podendo ser um ou mais professores que deve atuar orientando pedagogicamente e não como o mandante no núcleo setorial, para isso deve ter como premissa o saber escutar os estudantes, instigar os estudantes a planejar, executar com responsabilidade. Neste espaço o papel do professor é dar suporte ao processo com conhecimento que as ações planejadas pelos estudantes demandarem. (MST, 2013a, s/p).

Ressaltamos o cuidado que o educador deve ter com a postura que assume no núcleo setorial. Necessita estar, constantemente, em processo de submissão de sua prática à análise reflexiva, ancorada na teoria pedagógica que sustenta cada processo. Não pode ser aquele que comanda os processos, ditando ordem para tudo o que vai ser realizado, nem o que se oculta, deixando que os educandos desenvolvam tudo por si só. Antes de realizar o trabalho, e depois de realizado, cabe um momento de reflexão e diálogo sobre os objetivos formativos e de ensino que possibilitou alcançar. Pistrak (2011), ao se referir ao papel do pedagogo, contribui conosco:

[...] o pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-la. Se fosse assim, de que adiantaria nossa presença na escola? Exclusivamente ao ensino? Mas, entretanto, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder. É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças. A imposição de dificuldades à sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção. [...] é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização (PISTRAK, 2011, p. 149-150).

Os seres humanos são habituados, historicamente, a não demonstrar iniciativa nos processos, possivelmente por contar que haverá sempre um responsável por fornecer as coordenadas. Na escola capitalista, essa relação é cultivada. O professor é o detentor do saber e por ele, “e somente ele”, ter conhecimento, conduz todo o processo educativo na sala de aula, habitua os estudantes ao regramento, obedecerem às ordens, cultivarem a individualidade, competitividade. Nesse contexto, as relações estabelecidas desde o início da trajetória escolar levam a aceitarem, incondicionalmente, o regime social vigente, naturalizam-se as situações vividas no ambiente escolar, e aí reside um dos principais objetivos da classe dominante com a formação da classe trabalhadora.

Quando recebem este tipo de formação, tendem a não “dar trabalho”, são preparados para não questionar, podem não desenvolver capacidade de análise crítica, não há intenção alguma de desenvolvimento em todas as dimensões, assim, fica difícil perceber as contradições sociais e, pior ainda, buscar formas de acabar com elas. Contrária a isso, a proposta educativa que estamos analisando causa muito incomodo à classe dominante, pois vem em contraposição ao que historicamente tem se consolidado como educação para a classe trabalhadora.

Outro elemento que trazemos para a reflexão é o ensino no núcleo setorial, isto é, sua conexão com as possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente elaborado. Conforme já abordamos no início deste tópico, o núcleo precisa estar articuladamente conectado ao trabalho, com a gestão da escola e com o estudo. Porém, a pesquisa realizada nos permitiu constatar que, em relação a esse aspecto, não foram identificadas ações na escola. Na pesquisa realizada por Mariano (2016), este limite já aparece:

Uma preocupação presente na proposta é a relação entre o trabalho e o conteúdo escolar (ciência) pela indicação intencionalizada de relação entre conhecimento e vida. Porém, há um limitante em relacionar o trabalho manual desenvolvido, pois, ele não está subordinado ao programa de ensino (definido antecipadamente), ou seja, há o desafio de estabelecer essa relação, em função que o trabalho manual e aulas das disciplinas, na proposta esta ligação, também está previsto, ou seja, podemos dizer que ela é uma grande interrogação. A não relação direta entre o tempo aula (planejado pelos educadores), e o tempo núcleo setorial (espaço de auto-organização e trabalho dos educandos/as), também contribui para gerar outros limites na escola como a necessidade de metodologia de organização do trabalho entre as diversas idades, misturadas pelos núcleos, e por vezes de interesse não coincidentes. [...] Evidencia-se a necessidade de aperfeiçoar o planejamento dos núcleos com conhecimentos escolares. (MARIANO, 2016, p. 217-218).

Mariano (2016) ainda apresenta, para cada núcleo, um conjunto de conhecimentos necessários para qualificar as práticas de trabalho na escola, aspectos que demandam avanços. Olhando para as análises do autor e confrontando com as reflexões feitas, uma grande preocupação nos vem. Estamos estagnados. Vários anos se passaram (desta pesquisa até a nossa, sete anos) e ainda não conseguimos materializar ações para vincular, efetivamente, os núcleos setoriais ao conhecimento. Necessitamos avançar nesse sentido, não permitindo que o ensino possa ser separado do trabalho.

O núcleo setorial deve ser um dos espaços na escola em que o trabalho acontece, a auto-organização é exercitada, mas tem de estar em sintonia com a aquisição de conhecimentos, o que ocorre nele necessita se vincular ao ensino. O desenvolvimento de suas atividades demanda de planejamento e plano qualificados, pois as dimensões que propõem desenvolver são amplas. Não podemos permitir que “caia” na mecanicidade, sendo realizado unicamente para “cumprir tabela”.

Precisamos cultivar em tal núcleo, cada vez mais, o constante processo de avaliação da atuação geral e de cada membro em específico. Cada participante necessita tê-lo como instância na qual é possível que as situações sejam trazidas para a avaliação e que isso promova mudanças na escola, mas que percebam também que, para as avaliações serem consideradas, é necessário que tenham argumentos, desenvolvam análise crítica dos processos, com proposições de mudança.

A escola precisa se “misturar” ao núcleo setorial, não é para ser mais um espaço fragmentado de aula. Os educandos necessitam, por si só, planejar as tarefas, a partir da necessidade da escola, e concretizá-las, cabendo ao educador acompanhante contribuir com as mediações necessárias, auxiliar na reflexão sobre o trabalho, compreender sua importância, sem tomar frente do processo. É nesse momento que o trabalho vai ser realizado, mas não somente nesse momento, afinal, tal trabalho precisa ser o instrumento por meio do qual a porção da realidade se vinculará aos conteúdos. Deve ser espaço que possibilite a participação ativa de todos os envolvidos, onde percebam que a escola está em suas mãos.

Para avançar cada vez mais na realização desse tempo educativo, há que se pensar um processo constante de formação dos participantes, discutindo, dentre outras questões, a teoria que fundamenta o núcleo setorial, trazendo questões atuais, históricas da sociedade para análise, trabalhando a formação política, definindo objetivos específicos de cada núcleo, criando combinados coletivos, tendo a avaliação como uma prática constante, dentre outras medidas.

É possível a nós afirmar, mesmo diante de todos os limitantes da materialidade, que estamos diante de processo pedagógico valioso rumo à construção da Escola do Trabalho, isso porque, mesmo diante de todos os ataques frequentes, incessantes da classe dominante, seguimos resistindo com a materialização do núcleo setorial e buscando formas de avançar. Manter este tempo

educativo funcionando na escola já pode ser entendido como grande vitória, diante de nosso contexto atual. Nesse sentido, identificamos muitos trabalhos que têm sido desenvolvidos na escola, como trataremos na sequência com a descrição dos autosserviços.

No Núcleo Setorial Memória, os educandos trabalham com o Diário da Escola Itinerante e arquivos fotográficos e audiovisuais. Organizam escala de tarefas para os dias e turnos, com respectivos responsáveis. Outras ações que se vinculam à escola, sejam na comunidade ou outros espaços, também são registradas. Com caderno próprio, dirigem-se aos espaços e procuram descrever identificando acontecimentos, fatos, sujeitos envolvidos. Os registros são feitos e passados a limpo no diário. A coordenação do núcleo é responsável pelo cuidado com o diário. Assumem também a tarefa de apresentação sintetizada dos principais momentos formativos do ano letivo, na formatura da escola, para isso preparam slides com fotos e descrições. Os arquivos fotográficos e audiovisuais também são realizados mediante escala com divisão de tarefas, armazenados e organizados no computador da coordenação pedagógica da escola (EICS, 2023c).

No Núcleo Setorial Agrícola, com divisão de tarefas entre seus membros, os educandos cuidam da Agrofloresta e da horta. Nesses espaços, preparam o solo, plantam, controlam as relações entre as plantas, colhem etc. Realizam práticas para recuperação do solo do entorno da escola, pois o que era plantado não produzia. Desenvolvem as atividades no turno, durante o Tempo Núcleo Setorial, e em contra turno, caso haja necessidade, realizam também alguns momentos de estudo, principalmente sobre a Agroecologia (EICS, 2023c).

IMAGEM 3 - Foto aérea do espaço ocupado pela escola, permitindo visualizar a localização da agrofloresta à direita (atrás da escola)



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Conforme EICS (2023c), no Núcleo da Finança/Estrutura os educandos realizam o levantamento e o registro do patrimônio, em caderno próprio, controlando empréstimo, devolução e ações de conscientização sobre o cuidado necessário. Tendo feito o mapeamento dos materiais, e na possível ausência de algum deles, criam alternativas para recuperá-lo. Participam do processo de prestação de contas e de levantamento da merenda escolar. Pautam melhorias necessárias na escola, buscam alternativas. Auxiliam no planejamento das finanças, na construção dos orçamentos, levando em conta as maiores necessidades.

No Núcleo Setorial de Saúde e Bem Estar os educandos

[...] tem buscado fazer diálogos sobre a alimentação, hábitos, higiene, limpeza, organização, saúde de forma geral, tanto nas turmas, no Tempo Formativa ou outros momentos oportunos, também produzem cartazes, imprimem informações e expõem em local de acesso a todos. Realizam ações constantes no espaço da cozinha, conforme as condições de cada idade (com a adoção de todas as medidas de higiene necessárias): na coleta e transporte dos alimentos da horta, no preparo, ao servir alguns deles, na limpeza de forma geral. Essas ações são realizadas em contra turno, de acordo com escala de divisão de tarefas. Auxiliam ainda na elaboração do cardápio. Atuam na organização e limpeza dos espaços gerais da escola, desenvolvendo ações, mas não se restringindo a isso, buscando o respeito geral sobre o que realizam. Um exemplo disso é a coleta do lixo, em que realizam, mas com cuidado para mapear quem esta

descartando inadequadamente, pois não basta coletar o lixo todos os dias, é necessário formar, fazer avançar quem tem esta atitude errada. Distribuem lixeiras nos diversos espaços e tem buscado alternativas para separar e destinar corretamente o lixo (EICS, 2023c, s/p).

De acordo com EICS (2023c), no Núcleo Setorial de Embelezamento os educandos realizam o plantio e cuidam das árvores, flores e demais plantas do jardim. Também cuidam da identificação dos espaços da escola (secretaria, biblioteca, turmas etc.). Organizam espaços para a exposição de materiais e procuram garantir e cuidar da simbologia: bandeira do Brasil, do Paraná, do MST. Buscam contribuir com o processo de embelezamento das salas de aula, dando sugestões para tornar o espaço mais bonito e educativo. Planejam possibilidades de organização, embelezamento para os espaços da escola.

IMAGEM 4 - Duas das salas de aula da Escola Itinerante Caminhos do Saber, reorganizadas e ornamentadas a partir da intervenção do núcleo setorial de embelezamento



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Os integrantes do Núcleo Setorial de Comunicação ornamentam e alimentam o mural da escola com informações internas (horário de aulas, cronograma de tarefas, etc.) e da sociedade em geral (notícias e demais textos necessários aos sujeitos envolvidos), buscando manterem-se atentos para atualização das informações. A escola tem um jornal: “Informativo Maila Sabrina”, e os integrantes deste núcleo possuem a responsabilidade de elaborar, imprimir e distribuir esse material na escola e na comunidade. O jornal apresenta informações variadas das atividades da escola e da comunidade: receitas típicas, entrevistas, exposição de atividades dos educandos, entre outras seções. Além disso, tem buscado realizar o

Cinema da Terra nos domingos à noite, onde filmes são exibidos para a comunidade. Com antecedência, escolhem o filme, optando por aquele que melhor possa explorar as questões avaliadas como importantes para o momento, e preparam o debate sobre o tema, realizado assim que a exibição se encerra (EICS, 2023c).

IMAGEM 5 - Jornal informativo Maila Sabrina produzido e distribuído para a comunidade



Fonte: Arquivo da escola.

No Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino os educandos classificam e catalogam os materiais, etiquetando as prateleiras e anotando, em arquivo digital próprio, os materiais disponíveis. Controlam o empréstimo de materiais, registrando em caderno ata o nome do educando, a obra (com a condição em que ela se apresentava), data da retirada e devolução, ainda solicitam que assinem. Distribuem tarefas entre os integrantes e se responsabilizam pelo cuidado com a biblioteca e laboratório de informática (mediante escala de divisão de tarefas). Tem buscado intervir na

formação de ambientes educativos nas salas de aula, dando sugestões aos educadores. (EICS, 2023c).

Apresentamos alguns dos principais trabalhos realizados pelos núcleos setoriais e reiteramos que, a maioria, ainda se restringe ao autosserviço, conforme destacamos na descrição, e voltamos a afirmar, tem grande importância, mas limitado ainda para potencializar o trabalho pretendido. Vivenciar somente o autosserviço não é o suficiente para entender a complexidade do trabalho, não há como nos desenvolvermos a partir dele, somente em sala de aula ou dentro da escola. 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” (LEITE, 2017, p. 253). Não é o objetivo final, ao pensar o trabalho como princípio educativo, mas pode ser o começo, cumpre papel essencial.

Destacamos também que muitos processos que envolvem a auto-organização dos educandos têm sido realizados, identificamos vários exercícios, ao se organizarem para os diferentes trabalhos (ao se organizarem para os registros, para dialogar nas turmas, ao pensarem formas de avançar nos diferentes espaços educativos, ao realizarem o autosserviço, etc.). A auto-organização dos educandos nos dá possibilidade de romper com as relações de poder dentro da escola, historicamente estabelecidas, cristalizadas, com a lógica na qual a escola capitalista não dá importância. É importante para formar o sujeito lutador, ensina a conduzir e ser coordenado, ser independente, ter iniciativa, sentimento de pertença, tornar-se um sujeito coletivo, construtor.

Para se auto-organizar, precisa criar, pensar, se humanizar, ter capacidade de colocar-se no lugar do outro. Ela pode ampliar a formação de atitudes, valores baseados nas concepções sobre o novo ser humano que se pretende formar.

4.1.2 As práticas agroecológicas na Escola Itinerante Caminhos do Saber e o Trabalho Socialmente Necessário

Neste tópico, abordamos duas práticas agroecológicas realizadas na Escola Itinerante Caminhos do Saber a partir do Projeto Formação em Agroecologia dos

jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida, realizado também em outras escolas de acampamento e assentamento do Paraná e coordenado pela equipe do Laboratório da Educação do Campo – LAEC, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (SAPELLI, 2017).

Nesse sentido, são elas: A construção da Agrofloresta da escola e o processo de proteção das nascentes. Importante destacar que, para a descrição das ações, utilizamos os Cadernos citados no início do capítulo, a Memória da escola (EICS, 2015) e os relatórios realizados durante a participação no projeto de Agroecologia (EICS, 2016a), podendo, assim, agregar elementos para a análise.

4.1.2.1 A construção da Agrofloresta da escola

O encontro do coletivo de educadores é uma prática permanente da escola, esteve presente desde seu início e segue acontecendo. Nesse momento, de forma geral, são realizadas avaliações do processo, a partir delas reprojetaos os caminhos e também planejamentos os estudos. Nesse espaço, há tempos, tem sido apontada a necessidade de um espaço de produção, tanto de plantas como de animais, porém não simplesmente de produção, mas em consonância com os princípios agroecológicos. Dentre as demandas, no fim de 2016, firmaram com ênfase a construção de uma agrofloresta.

Essa construção resultou de esforço coletivo dos membros do projeto de Agroecologia²¹, dos educadores e educandos da escola e algumas pessoas do acampamento, desde o diálogo inicial para assumir o desafio, até a implementação. As motivações para a realização foram várias, desde a possibilidade de materializar uma ação inovadora com potencial enorme de desenvolvimento dos participantes, criação de espaço de vivência, diversão, bem-estar para a comunidade, podendo trazer avanços na alimentação consumida na escola e para além dela, até tornar-se ambiente de reflexão, que possa materializar a agroecologia, mostrando para a comunidade sua viabilidade. (SAPELLI, 2017; EICS, 2015).

²¹ Para saber mais sobre este projeto, denominado: Projeto Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida, ver: SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida**. Caderno de Educação do Campo volume 2. Guarapuava: Apprehendere, 2017.

E os objetivos que guiaram o processo, dentre outros, eram: criar espaço para todos da comunidade, onde pudessem sentir-se bem, e, além disso, aprender com ele, percebendo a forma como foi realizado e os resultados significativos que podem ser trazidos, não só na alimentação, que, além de diversificada, é saudável, mas no equilíbrio entre os seres vivos e não vivos presentes, na possibilidade de reestruturação do solo e da diversidade biológica, na viabilidade de produção que em menor espaço pode plantar variedades, associá-las, podendo interferir diretamente na economia das famílias pela menor dependência de insumos externos e disponibilidade variada de alimentos. pensando e propondo mecanismos diversos para que os conhecimentos pudessem chegar às famílias acampadas (EICS, 2015; EICS, 2016a).

Importante ressaltar que a maioria dos membros do projeto eram educandos do Ensino Médio, além deles, outros educandos tinham também a oportunidade de vivenciar as práticas tanto pela integração com os núcleos setoriais, como por atividades propostas diretamente pelos educadores das turmas. Concomitante ao processo de construção da agrofloresta, ocorria também a constituição da horta mandala²², a participação no processo de recuperação das nascentes, o plantio de árvores no entorno da escola, dentre outras ações (SAPELLI, 2017; EICS, 2015).

Uma das primeiras questões discutidas foi o espaço onde seria realizada, pois havia a necessidade de ser próxima da escola, facilitando a construção e manutenção do espaço, porém os disponíveis eram precários, cogitou-se a possibilidade de ser em local mais distante, porém com maiores condições disponíveis. A definição foi construir as possibilidades de produção no espaço próximo da escola, assumindo o desafio de intervenção no local de forma a criar as condições necessárias à totalidade de relações presentes numa agrofloresta, isto é, pensando todas as relações necessárias entre as plantas, animais, solo, água, vento, luz solar. O objetivo era criar possibilidades naquele espaço, pois, além de facilitar a construção, cuidado, manejo, manutenção, ainda seria área que agregaria ao espaço da escola, local agradável, fresco, de sombra, bom de estar, com disponibilidade de alimentos saudáveis e com múltiplas possibilidades de construção do conhecimento.

²² A experiência da horta mandala encontra-se sistematizada neste mesmo caderno, com o título: Horta Mandala e Agroecologia: um aprendizado para toda a vida, a partir da página 18.

Tendo definido, portanto, o local, buscaram conhecê-lo, estudar a área, tanto suas dimensões, seu tamanho, quanto um mapeamento das plantas, animais, condições do solo, da água, da energia solar, as características do vento, o clima, isto é, de forma geral, todos os componentes que constituíam o local para assim melhor intervir nele. Não haveria como construir qualquer processo sem o conhecimento das relações que ali já se estabeleciam (SAPELLI, 2017; EICS, 2015; EICS, 2016a).

Um passo marcante do processo foi a apropriação teórica dos elementos necessários. Estavam diante de um grande desafio, construção de uma agrofloresta, e não havia como fazê-lo apenas com a vontade, precisavam de domínio teórico e prático. Assim, dedicaram-se ao entendimento da Agroecologia, de práticas agroecológicas de forma geral, retomando materiais²³ indicados a eles dentro do próprio projeto (pelos coordenadores responsáveis), com aprofundamento sobre agrofloresta. (SAPELLI, 2017; EICS, 2015).

A todo tempo os membros do projeto eram desafiados a se organizarem nos processos, conduzi-los, guiados pelos objetivos maiores que tinham. Dividiam tarefas, construía escalas. Nos estudos e reuniões, cada dia um coordenava. Também organizavam alguns momentos de estudo nas turmas, nos núcleos setoriais, dialogando com os estudantes. Algumas turmas participaram do estudo feito por membros do projeto de outras localidades no espaço da agrofloresta, podendo dialogar e tirar as dúvidas. (EICS, 2016a).

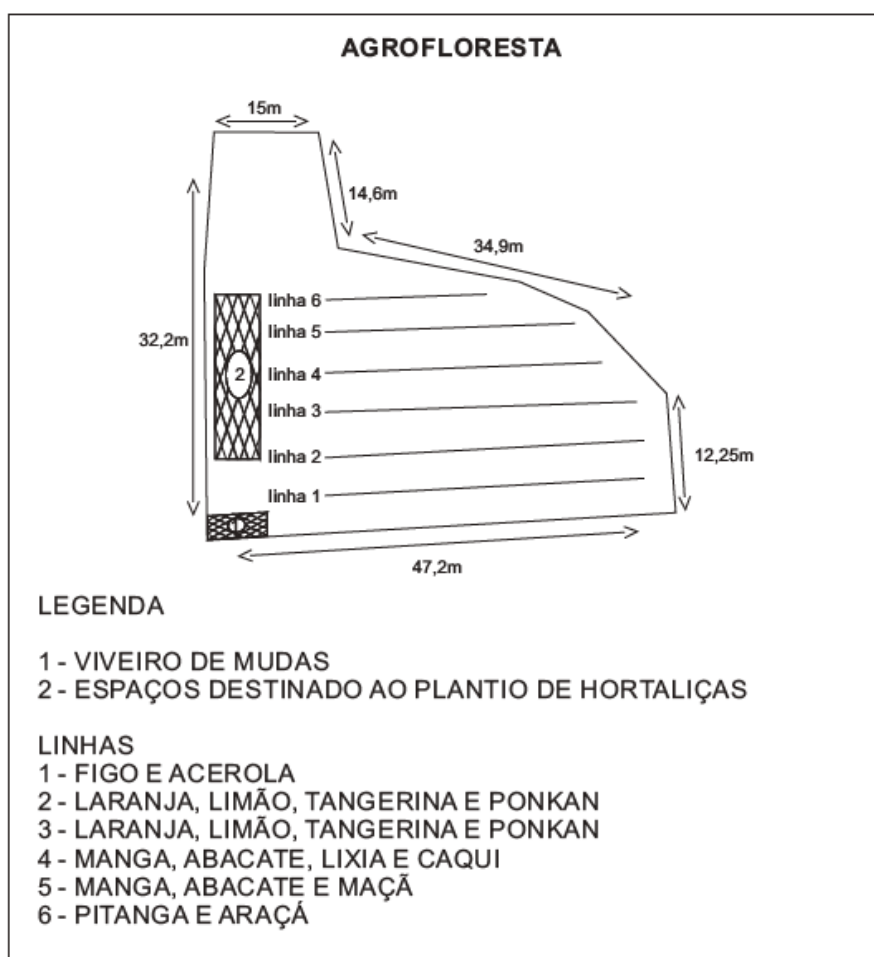
Para a construção do relatório, mensalmente, um dos membros ficava responsável por sistematizar o processo, registrando cuidadosamente as ações, reunia os relatos dos demais e garantia o envio. Foram ainda desafiados à escrita de um artigo para ser publicado no caderno do projeto, dividindo-se em grupos responsáveis por cada parte da escrita, com tarefa também de ajudar, olhar, corrigir, as outras partes (EICS, 2016a).

Foi elaborado um plano da ação, com a previsão dos processos, buscando contemplar os elementos componentes das relações agrofloretais, a totalidade presente, com cuidado para analisar a todos e, permeado por eles, ir construindo a localização específica de cada planta. As plantas foram inseridas nas fileiras, de

²³ Alguns materiais que estudaram foram as cartilhas: “Agricultura ecológica: princípios básicos” (Centro Ecológico, 2005); “Orgânicos na alimentação escolar: agricultura familiar alimentando o saber” (MDA); o livro: “A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno” (Expressão Popular, 2014), dentre outros (EICS, 2016a).

acordo com suas características, comportamento, necessidades, respeitando as relações necessárias, o desenho utilizado para organização foi este: (EICS, 2016a).

FIGURA 3 - Croqui construído para organização da agrofloresta na Escola Itinerante Caminhos do Saber, em 2017



Fonte: Arquivo da escola.

O espaço definido para agrofloresta era amplo, ocupou praticamente toda a parte de trás da escola, as medidas podem ser acompanhadas na imagem acima. Dentro dele, reservou-se um lugar para o viveiro e para a produção de hortaliças em canteiros específicos. Todo espaço foi cercado com tela, evitando, assim, que os animais pudessem danificar (SAPELLI, 2017; EICS, 2016a).

Tendo o desenho como base, todos os locais onde as mudas seriam plantadas foram marcados, atentando-se ao espaço necessário entre elas, os berços abertos com as medidas adequadas, preparada a terra, feita cobertura com palhada e deixado um tempo para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das mudas. Diariamente, organizavam-se para molhar os berços e

as mudas do viveiro, dividindo esta tarefa com os educandos do Núcleo Setorial Agrícola. Também para roçar o espaço e “coroar” os pés das mudas, pois com o crescimento do capim poderiam ser sufocadas. Antes do momento de plantação, os locais foram avaliados por técnico responsável do projeto, a fim de verificar se todas as condições necessárias estavam presentes, com o aval, a ação foi desenvolvida (SAPELLI, 2017; EICS, 2016a).

Uma das primeiras necessidades com a qual se depararam foi a aquisição das mudas. Os membros do projeto, em conjunto com o Núcleo Setorial de Agrícola, buscaram na comunidade a doação, conseguiram algumas mudas e as mantiveram no viveiro para cuidar até o momento do plantio. Houve outros momentos que necessitaram de mais mudas, de árvores, verduras, legumes, e a comunidade ajudou. As demais mudas necessárias foram adquiridas com recursos do projeto (SAPELLI, 2017; EICS, 2016a).

Trouxemos aqui a descrição de primeira ação, que foi e segue sendo importantíssima para os envolvidos, pela quantidade de conhecimentos que possibilitou acessar e pela intervenção real no ambiente da escola. Representa a materialização de prática agroecológica com potencial imenso de formação para aqueles que participaram diretamente e outros que tiveram contato, de distintas formas. No decorrer do tempo os aspectos formativos vivenciados teoricamente e na prática foram variando, em alguns momentos mais, outros nem tanto, porém o trabalho realizado segue vivo, a agrofloresta construída tornou-se espaço agradável, de brincar, também de estudar, com produção de alimentos saudáveis e mostrando à comunidade alternativa de produção agroecológica.

Ressaltamos aqui a quantidade de conhecimentos e processos de auto-organização que esta prática pode ter possibilitado articular: no estudo da área anterior a prática, conhecendo a constituição do local, nos estudos dos materiais da Agroecologia, na elaboração do plano com o croqui, nos registros dos relatórios, na sistematização para publicação no Caderno, nas divisões de tarefas para os trabalhos, para estudar, nas reuniões, com a coordenação perpassando por todos eles. Ainda com todos os processos de trabalho realizados: preparavam a terra, roçavam, molhavam, faziam cobertura, dentre tantas outras. Que pode ter possibilitado a apropriação, desenvolvimento de uma série de conhecimentos, isso é visível.

Podemos afirmar que as ações desenvolvidas possibilitaram o exercício da auto-organização dos educandos, e não só deles, dos envolvidos de forma geral. Nos estudos, reuniões, planejamentos, formações, na organização e materialização do trabalho, criaram-se ambientes que demandavam esse exercício. A condução e acompanhamento coletivo dos processos pela coordenação do projeto de Agroecologia, pelo coordenador local do projeto, conjuntamente com a coordenação da escola e coletivo de educadores (mediando o processo, intencionalizando ou auxiliando na construção das dimensões necessárias).

Também, a realização das formações gerais de todos os envolvidos (com a possibilidade de avaliarem o processo, perceberem nos demais locais como as práticas vinham acontecendo, poderem aprender com eles, ainda o aprofundamento teórico), a realização de encontros semanais dos envolvidos (para avaliar, analisar, reprojeter as ações, organizar, planejar, estudar, etc.), a troca de experiências com as pessoas da comunidade (as que vinham ajudar na construção, as que ficavam curiosas e questionavam sobre a prática), a vivência do trabalho na escola (desenvolvendo uma prática conduzida por alguns, disseminada para uma maioria) possibilitaram aproximações com a realização do trabalho socialmente necessário, na medida em que se demonstrou pedagogicamente valioso, em conformidade com as forças físicas, com as particularidades de quem participou do processo e pode se articular ainda mais na medida em que se torne “necessário para o acampamento”, orientado para a melhoria da economia e da vida que eleve o nível cultural do meio. (SHULGIN, 2013).

Nesse sentido, Shulgin (2013) traz um exemplo que pode nos ajudar na reflexão:

Os meninos dos terceiros e quartos grupos de ensino fazem diagramas sobre o estado da economia local, da aldeia, da região. Este é um trabalho escolar. Mas, se colocarmos estes diagramas que retratam a economia local em casas de leitura, se com estes diagramas os meninos comunicam à população local o estado da economia da aldeia, da região, do distrito, então este trabalho é *convertido* em trabalho para a população local; ele se torna um trabalho social da escola. Por isso, precisamos – e esta é a nossa próxima tarefa – pensar nesta direção em todos os aspectos do nosso trabalho escolar, a fim de saber se podemos colocá-lo a serviço da população local (SHULGIN, 2013, p. 95).

Com Shulgin, ousamos afirmar que o trabalho realizado na Agrofloresta pode se aproximar, ainda mais, do trabalho socialmente necessário, na medida em que

extrapola o espaço da escola, que passa a ter sentido, não somente para quem está nela, mas para o acampamento, de forma geral, que passa a ser uma prática necessária socialmente, venha para resolver alguma problemática vivenciada.

O trabalho socialmente necessário é aquele trabalho que se torna necessário para o coletivo, não pode estar em benefício somente da escola, é pedagogicamente valioso. O alcance pedagógico desse tipo de trabalho vai para além do que pode ser obtido com o autosserviço, tem que ser pedagogicamente interessante, voltar para ser discutido na escola, precisa contribuir na auto-organização, ser relacionado com as disciplinas. Os estudantes precisam dialogar com as pessoas, outras organizações.

4.1.2.2 O processo de proteção das nascentes

Tratamos agora de outro trabalho, a proteção de nascentes realizada em alguns espaços coletivos de distribuição de água da comunidade. Atualmente, o acesso à água é feito por nascentes, distribuídas pelos espaços do entorno do acampamento, umas mais distantes, outras nem tanto, e por dois poços artesianos. A maioria dos acampados acessa estas duas alternativas, pois a água disponível é, ainda, insuficiente para suprir as necessidades de todos (GEHRKE; SAPELLI, 2016).

Vários problemas de saúde são enfrentados na comunidade, uma das possíveis causas pode ser o consumo de água imprópria. As nascentes não apresentam a proteção necessária, a maioria não é cercada para evitar o contato com os animais, algumas não contam com plantas no entorno, não dispõem da estrutura para permitir a limpeza da água, dentre outros fatores. Importante destacar que o mapeamento das características da comunidade é possível pela realização do Inventário da Realidade²⁴ pela escola.

Este trabalho foi desenvolvido, interdisciplinarmente, pelas disciplinas de Biologia e Química do 3º ano do Ensino Médio. O plano para o trabalho foi

²⁴ O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos educandos e seus educadores. No trabalho de educação e particularmente na escola de Educação Básica, buscar conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla, integra uma determinada concepção de educação e de escola (MST, 2020, p. 53).

construído em conjunto com os educandos, de acordo com os compromissos que coletivamente iriam assumir. Firmaram esta ação, a princípio, em uma das nascentes do acampamento, mas com o objetivo de que ela pudesse se disseminar para os demais espaços. Os educandos aproveitaram a vinda ao acampamento de algumas representações da prefeitura do município de Ortigueira para construir possibilidades de auxílio no desenvolvimento da ação. Conseguiram apoio de grupo específico²⁵, que já realizava ações neste sentido no município, para ensinar o processo, falando sobre ele e mostrando na prática como deveria ser feito. (GEHRKE; SAPELLI, 2016).

O trabalho em sala de aula, que havia contado já com estudos da Ecologia e conceitos químicos, seguiu com o aprofundamento sobre a água, sua importância, seu ciclo, disponibilidade no planeta e principais doenças transmitidas por ela. Também sobre o que é a mata ciliar, sua importância, as leis que regem e plantas nativas da região. Ainda sobre o processo de proteção de nascentes: o que é, necessidades que demandam essa ação, forma como deve ser feita com o passo a passo, etc.

Para mediar o conhecimento, a educadora estabeleceu diálogos na turma sobre os conceitos a serem tratados. Partindo dos conhecimentos prévios dos educandos, explicou com a utilização de recursos audiovisuais para exibição de imagens e vídeos, solicitou registros sobre o que entenderam dos assuntos e, depois, efetuou a correção destes, pesquisas para levantamento de informações e produção de cartazes. Dividiu a turma em grupos, cada um responsável por construir slides e socializar, sobre os elementos estudados na aula (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

Outra atividade que desenvolveram foi o reconhecimento das nascentes mais próximas ao acampamento para buscar entender a situação em que se encontravam, podendo, assim, melhor intervir na realidade. Com horário e local combinado previamente, educandos e educadora se reuniram e foram até os locais. A educadora buscou, durante todo o tempo, inserir os educandos nos processos, foi buscando fazer com que assumissem as ações. Desafiava-os nas demandas que iam surgindo e mediava conforme as necessidades. Fotografaram e registraram de

²⁵ Dos três técnicos que contribuíram com o desenvolvimento da ação, um fazia parte da ADEOP (Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo-Oeste do Paraná -ADEOP) e os outros dois do CMDRS (Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável).

forma escrita a situação destes espaços, que se encontravam, de forma geral, conforme as imagens abaixo: (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

IMAGEM 6 - Situação de algumas nascentes no acampamento Maila Sabrina, em 2015



Fonte: Arquivo da escola.

Com o estudo dos principais conceitos necessários em sala de aula e o reconhecimento dos locais da possível intervenção, os educandos e a educadora se dedicaram a elaboração do projeto, focando, inicialmente, em uma das nascentes. Realizaram análises diversas acerca desta nascente, buscando construir procedimentos que mantivessem a água limpa e adequada ao consumo. Apresentaram o projeto para representações da secretaria de educação e meio ambiente do município, conseguindo um técnico para auxiliar nos trabalhos (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

Tendo organizado toda a intervenção previamente, o técnico, a educadora, os educandos e alguns membros da comunidade reuniram-se e foram até o local, desenvolvendo os seguintes trabalhos: inicialmente buscaram isolar a nascente, cercar, impedindo a entrada de animais, pois além de danificar o espaço, ainda impedem o desenvolvimento da mata ciliar. Para a recomposição desta, buscaram mudas nativas, tanto na comunidade, quanto nos arredores. Após realizaram a limpeza e a definição da saída de água, cavando mais para encontrar o canal principal da nascente, retiraram barro, folhas, galhos, a matéria orgânica existente. São necessárias paredes para envolver a nascente, para isso, lavaram bem várias pedras para serem assentadas e prepararam uma massa de cimento e terra, na

proporção de uma parte de cimento para quatro de terra (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

IMAGEM 7 - Processo de limpeza de uma das nascentes do acampamento Maila Sabrina e preparação da massa de cimento e terra, em 2015



Fonte: Arquivo da escola.

Na parte do fundo instalaram um cano (aproximadamente 70 ou 100 mm, para usar no escoamento da água em futuras limpezas) e colocaram primeiramente as pedras menores, seguida das maiores. Inseriram canos para saída de água na altura das pedras maiores. O cano da saída principal (abastecimento) é colocado abaixo dos demais. Os canos inseridos acima servem para o escoamento da água que sobra e são essenciais, especialmente em épocas de muita chuva, quando aumenta a vazão da nascente (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

IMAGEM 8 - Demonstração do processo de inserção das pedras e dos canos na nascente



Fonte: Arquivo da escola.

Com as paredes formadas, fizeram o fechamento da nascente com a massa de terra e cimento. Na parte superior deixaram também um cano para a limpeza da nascente (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

IMAGEM 9 - Nascente protegida e grupo envolvido na ação



Fonte: Arquivo da escola.

A realização deste trabalho despertou muita curiosidade das pessoas, que vieram até a educadora e os educandos envolvidos para saber sobre o processo, também com interesse de que efetivassem a ação em seus espaços. Além dos diálogos individuais, organizaram junto à coordenação do acampamento momento de reunião com apresentação de imagens e relatos do processo desenvolvido, trazendo presente à situação alarmante das nascentes. Explicaram as consequências do consumo de água imprópria e ensinaram a forma como a proteção das nascentes deve ser feita. Para este momento, usaram os slides preparados na aula, procurando detalhar o processo desenvolvido e ilustrar com as imagens, buscando alcançar o entendimento geral dos participantes. A intenção desta ação era que as coordenações presentes levassem todas as informações para as famílias de que são responsáveis, tentando atingir o máximo de pessoas (GEHRKE, SAPELLI, 2016; EICS, 2015).

Este grupo participou da proteção de mais uma nascente, desta vez a da escola. Foram desafiados a conduzirem e efetivarem a proteção neste local, envolvendo e ensinando outros sujeitos. Na Mostra de Trabalhos da escola, estes trabalhos foram apresentados para toda a comunidade. (GEHRKE; SAPELLI, 2016).

Até aqui procuramos destacar, detalhadamente, os trabalhos realizados, os aprendizados do processo, para, assim, termos condições de analisar com maior

coerência a prática realizada. Corroboramos com Leite e Sapelli (2017) em sua análise sobre esta prática quando afirmam que envolveu educandos e pessoas da comunidade, motivando processos de auto-organização para além dos núcleos setoriais. Pela descrição trazida é possível perceber o quanto os processos de auto-organização foram exercitados, à frente, na condução, estavam os educandos, foram criadas situações para que pudessem planejar, organizar, apresentar, construir, avaliar, reconstruir, sendo acompanhados, ensinados, pela educadora, que intervinha à medida que as situações demandassem, mas sem retirar deles a condução, auto-organização do processo. É possível afirmar que a ação da educadora pode ter se aproximado da reflexão trazida por Krupskaya sobre o papel do professor no processo de construção da auto-organização escolar:

Com a existência de boas relações de companheirismo entre ele e as crianças, seu afastamento da discussão das questões que agitam as crianças seria visto por elas negativamente. Ele não pode se afastar. Claro, ele deve permanecer o mais passível possível, esforçar-se em não oprimir com sua autoridade, em não tomar para si aquele trabalho que é importante que seja feito pelas próprias crianças (KRUPSKAYA, 2017, p. 123).

Krupskaya (2017) ainda nos traz que, em essência, o professor deve influenciar na produção de formas corretas de auto-organização, mas de forma indireta, ajudando as crianças a tomarem consciência dos problemas organizacionais que enfrentam. Em todos os espaços (aulas, excursões, na cozinha, etc), deve dirigir a atenção delas para estes problemas, mostrando a necessidade de estabelecer objetivos, como atingi-los da melhor forma, sem desperdiçar tempo ou energia, como unir e calcular as forças, dividir o trabalho, avaliar o processo, etc. Dessa forma, a criança pode obter hábitos corretos, resolvendo coletivamente os problemas, com possibilidade de relacionar-se conscientemente com eles, se organizar melhor perante suas tarefas, isto é, com as questões da auto-organização. “Depois de feito o trabalho indicado antes com elas, o professor e os estudantes vão compreender mais e estar melhor preparados para a tarefa da auto-organização e para introduzi-la na vida”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 124).

Leite e Sapelli (2017), ao refletirem sobre a construção da horta mandala, da agrofloresta e a proteção de nascentes, sobre as experiências agroecológicas desenvolvidas na escola, ressaltam que foram definidas a partir do mapeamento de necessidades e demandas da comunidade, em função da materialidade da produção

existente no acampamento, devido ao uso de práticas convencionais que levavam à destruição do solo, à contaminação das nascentes, o uso de agrotóxicos. Essa materialidade provocou inquietações didático-pedagógicas que suscitaram a escola a definir por aquelas práticas agroecológicas.

Os autores destacam, e nós concordamos, que o trabalho de proteção das nascentes adquiriu um valor social, por ter partido de uma necessidade que não nasceu na escola, e sim, na materialidade do acampamento. Passou a ser apropriada pela escola como um potencial formativo que extrapolou seu interior, articulando o estudo (conteúdos escolares das disciplinas de Química e Biologia) e uma forma de trabalho socialmente necessário, por meio do vínculo entre o trabalho intelectual e manual, pois após o estudo dos conteúdos, os estudantes e algumas pessoas da comunidade, realizaram a construção da proteção das nascentes.

Mariano (2016, p.222) em sua pesquisa, ao mapear os tipos de trabalhos que os educandos realizam na comunidade, traz presente:

Essas informações demonstram: o conjunto de práticas de trabalho que os educandos(as) realizam, a consciência de realizar trabalho para/com a comunidade (demonstrando naturalidade), a relação dos educandos(as) com a vida na comunidade. Mas, o que percebemos é que todas essas práticas desenvolvidas, podem ser trabalho socialmente necessário desde que tenha uma necessidade latente para comunidade e a comunidade realize junto com a escola. O trabalho socialmente necessário não pode ser um trabalho inventado, mas uma necessidade que se impõe a partir da realidade, da vida, da aldeia, da comunidade. Desta forma, é necessário um processo que envolva o conjunto da escola para decidir o trabalho.

Nesse sentido, Shulgin (2013) nos alerta que a escola precisa trabalhar articulada com as outras organizações que constituem o seu lócus, perguntando:

1. Qual é o lugar da região no sistema econômico geral do conselho?
2. Quais são os trabalhos socialmente necessários ditados pela economia, pela vida, etc... da região para o próximo ano?
3. Que organizações tentam resolver estes problemas e qual é a participação que a escola pode ter?
4. Em que meses, com que grupos, de que forma assumem o trabalho social para si e como vão executá-lo?
5. Como este trabalho poderá ser coordenado com outras organizações e com o programa de trabalho da escola?
6. Que novas forças a escola pode atrair para este trabalho e como? (SHULGIN, 2013, p.80).

Leite e Sapelli (2017) problematizam ainda que, apesar da experiência possibilitar o vínculo entre uma forma de trabalho socialmente necessário e ensino,

ficou restrita a um pequeno grupo de educadores, estudantes e pessoas da comunidade, também não potencializou suficientemente práticas de planejamento coletivo e auto-organização dos educandos. Avançamos em alguns aspectos do trabalho socialmente necessário, outros poderiam ter sido mais potencializados. Sabemos que houve e ainda há necessidade de lidar com vários limitantes da prática. Mesmo a proteção das nascentes seguindo como demanda prioritária, necessidade extrema do acampamento, vários limitantes interferem, por vezes, inviabilizam sua realização. Traremos na sequência alguns possíveis limites que impediram avanço maior no processo, tanto na ação descrita até então, como de forma geral na sequência dela nas demais nascentes do acampamento.

Um destes limites pode ser a dedicação de tempo necessária (a qualquer ação que nos propomos realizar), tanto para estudar e entender a proteção de fontes, quanto para materializar o processo. Necessita ser priorizado, ou não acontece. A maioria das pessoas pode assumir a importância desse trabalho, mas poucos realmente se organizam e garantem o que é necessário. Se não houver organização suficiente para dedicar tempo à análise do espaço onde o trabalho irá se efetivar, para a construção de um plano que realmente dê conta dos objetivos pretendidos, para entender o processo, se apropriar dele, para garantir tudo o que for necessário à sua construção, dificilmente ocorre.

Também não podemos afirmar, unicamente, que a questão do tempo está relacionada à vontade ou não dos sujeitos. Sabemos que questões maiores, da própria organização da sociedade, permeiam este processo. Trata-se de uma maioria de trabalhadores, que necessitam dedicar boa parte da vida à subsistência, a adquirir condições para sua existência, tempo pode ser elemento difícil nesta condição. Outro implicante é o esgotamento físico, mental, difícil pensar melhorias na condição da água consumida (que já está disponível), quando questões maiores necessitam serem supridas.

Para materializar este trabalho também é necessário domínio sobre o processo, entender a teoria e criar as condições da efetivação. A participação de quem tem este domínio é essencial, quem já tenha vivenciado o processo em distintas condições, que consiga mediar o conhecimento. O grupo envolvido centrou esforços na disseminação da prática, relatamos aqui algumas delas, mas atribuir tarefa tão grandiosa a número reduzido de pessoas pode ocasionar sobrecarga, o

que dificulta andamento do processo. Este pode ter sido outro limitante, os educandos e a educadora foram formados no processo, porém o número de nascentes do acampamento é grande, só eles não teriam como dar conta da intervenção em todos estes espaços. Outro limite pode ter sido a disponibilidade dos materiais, é necessária a compra de alguns deles, e nem todos dispõem de recursos necessários.

Os limites apontados, que podem ter implicado no maior avanço deste trabalho, não impediram que se tornasse valioso, significativo, com potencial imenso de formação, capaz de mexer com o acampamento, criar a problematização, questionamento, necessidade de mudar o cenário das nascentes. Por mais que se restringiu a proteção de duas delas, o efeito disso foi imenso, tanto para quem vivenciou o processo, como para quem assistiu à apresentação do processo na reunião, na Mostra de Trabalhos, pode conversar com quem participou, pode vê-lo depois de realizado e de tantas outras formas que os conhecimentos podem ter se disseminado. Este trabalho mexeu tanto com o acampamento, a ponto de seguir sendo pautado como necessidade em suas reuniões, a ponto de ações isoladas do processo de proteção seguirem sendo propostas e executadas, hora coletivamente, hora individualmente, o próprio Plano de Ação da escola, no decorrer dos anos, manteve entre suas ações seguir com o processo de proteção das nascentes.

Também ressaltamos, como algo muito positivo, a função social cumprida pela escola diante destes trabalhos, pois trouxe a materialização de práticas agroecológicas, possibilitando à comunidade contato com a agroecologia, e por sua mediação, pode criar possibilidades de disseminar estes conhecimentos.

Para ser possível avançar cada vez mais no desenvolvimento do trabalho socialmente necessário, teremos que nos firmar nas concepções que o sustentam, o teorizam, buscar práticas que já foram desenvolvidas, reestruturá-las de acordo com nossa realidade, não desanimar diante do início conturbado e jamais perder o rumo estratégico fundado nos objetivos emancipatórios da classe trabalhadora. Todo o novo é incerto, não há como concretizá-lo da forma como almejamos, se não o colocamos em prática, testamos, analisamos, voltamos à teoria, reprojatamos, seguimos firmes no processo de construção.

É necessário que retomemos este processo, sigamos criando condições para ensaiar rumo à materialização do trabalho socialmente necessário. As condições

impostas pela materialidade se acentuam a cada período histórico, se formos nos mobilizar em função delas, não avançaremos. Não podemos esperar que sejam favoráveis, pois não vão ser, o rumo da classe dominante é outro. A proposição do trabalho socialmente necessário segue no plano de ação da escola, desde a efetivação dos trabalhos relatados aqui, ação pautada como essencial, cairá no esquecimento, no adormecimento, se nós permitirmos. Que possamos seguir firmemente rumo à construção da Escola do Trabalho.

Na escola capitalista ocorre o predomínio da dimensão cognitiva, elaboram os objetivos de ensino e dão ênfase a eles, na escola do MST todas as dimensões humanas necessitam ser desenvolvidas, pois a luta e o trabalho levam a outras dimensões, que não somente a cognitiva e há os objetivos formativos que buscam contemplar a ampliação de todas as dimensões humanas. Precisamos ser capazes de transformar a realidade social e para isso necessitamos formar seres humanos mais plenos, só os conhecimentos dos conteúdos não são suficientes para isso. Porém, jamais podemos permitir que nossos estudantes tenham condição educacional inferior àquela oferecida pelo modelo de sociedade atual, assumir a educação como formação humana plena significa ampliar o que já se tem, valorizar todos os aspectos da vida humana, oferecer muito mais do que conteúdos desconexos e pensar uma intervenção cada vez mais ampliada, complexa, pois os objetivos educacionais são muito mais difíceis de serem alcançados.

[...] a nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo. Neste processo, a escola será mais uma agência entre tantas outras. A escola do trabalho é a escola da vida (FREITAS, 2011, p. 161).

Importante destacar a necessidade que nos reconheçamos enquanto classe trabalhadora, busquemos desvelar as contradições da realidade atual, e não só isso, formas de transformá-la. Para isso “Assumimos como objetivo estratégico o socialismo, mediação necessária para construção do projeto histórico da classe trabalhadora [...], condição de efetiva emancipação e desenvolvimento mais pleno do ser humano”. (CALDART, 2015, p. 116). Segundo a autora há uma relação necessária entre projeto de escola e projeto histórico, isto é um projeto de classe que aponta o tipo de sociedade que se quer construir, e devemos iniciar esse

processo desde a conjuntura que temos, elaborando estratégias e não perdendo o rumo maior que nos dá sentido na caminhada. Se sabemos que as relações educam, não podemos esperar mais para transformá-las, desde a escola, mas com o objetivo maior que sejam alteradas em toda a sociedade.

A escola é um instrumento de luta, não podemos abrir mão dela. Temos nosso projeto estratégico e ele é quem deve nos guiar na condução do processo educativo. Se a escola interessa à classe dominante para “moldar” indivíduos passivos que se adéquem a estrutura social vigente, a nós interessa para formar sujeitos plenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos aqui que não tivemos a intenção de denominar a prática pesquisada como materialização da Escola do Trabalho em sua totalidade, que é Escola do Trabalho, porém o objetivo é que busquemos ações, possibilidades que a aproximem. Ações diversas têm sido desenvolvidas com base nos elementos teóricos que a embasam e, considerando as condições impostas pela materialidade, que tem se intensificado cada vez mais, em alguns momentos com maior aproximação, outros nem tanto, porém com firmeza na continuidade do processo.

Avançamos na compreensão sobre o trabalho, seu princípio educativo e a forma como se materializa na sociedade capitalista. E, diante desses elementos, percebemos o tamanho cuidado que devemos ter ao inserir o trabalho na escola. O trabalho é aprisionado pelo capitalismo, assim como a escola. Ambos servem a seus interesses e, se não houver domínio teórico suficiente e clareza em todos os objetivos educacionais que se defende, pode ocorrer que o trabalho desenvolvido na escola contribua para manutenção dos interesses do capital. Não é dar continuidade ao que está sedimentado que pretendemos, é buscar romper com a forma como o trabalho tem sido usado no capitalismo. Isso exige não somente aprofundamento teórico, mas um constante processo de reflexão e análise, pois estamos habituados às antigas práticas, questões prejudiciais à formação humana pretendida podem ser desenvolvidas sem que nos demos conta disso.

O trabalho é a base da matriz formativa da escola, mas precisamos ter um cuidado imenso na forma como o concretizamos, pois a escola capitalista também faz a relação entre escola e trabalho, porém com objetivos de formação humana totalmente opostos aos nossos. Dessa relação, necessitamos garantir que os conhecimentos sejam adquiridos, não de forma fragmentada, mas na complexidade da vida, e que os moldes da escola sejam transformados e reconstruídos a partir da auto-organização dos estudantes.

A relação que o capitalismo estabelece com o trabalho desumaniza as pessoas, torna-o exploratório, o objetivo maior é o lucro que pode ser obtido pela força de trabalho da classe oprimida, sem se importar com os efeitos desse trabalho desgastante sobre a vida dos trabalhadores. Tudo é arquitetado a partir dos interesses de quem domina a sociedade capitalista, e as investidas desse grupo sobre o projeto de educação da classe trabalhadora são constantes. A maioria das

dificuldades que temos é gerada em função desse sistema, das condições materiais propiciadas, mas isso não pode reduzir nosso nível de exigência, temos que exigir permanentemente e converter os limitantes encontrados em processos de luta cada vez mais intensos.

Percebemos também, a partir das análises constituídas, que é essencial desenvolver o trabalho na escola, pois, por ele, o ser humano se forma, constitui sua vida, é a base de sua existência, relaciona-se com a outra parte da natureza, transformando-a, transformando a si próprio e aos outros. Temos que aproveitar a dimensão educativa do trabalho para formar seres humanos com capacidade de análise, indignação, organização coletiva, com as dimensões afetiva, corporal, social criativa e cognitiva plenamente desenvolvidas. Que sejam lutadores para elaborar estratégias de transformação da sociedade capitalista e partir para o enfrentamento com o capital e seu arsenal de mecanismos de coação social e construtores da nova sociedade baseada, inicialmente, nos princípios socialistas, mas com vistas ao comunismo.

Com o estudo da experiência russa foi possível ampliar a visualização das possibilidades de materializar a Escola do Trabalho, entendendo a materialidade em que esta se deu. Permitiu olhar para a prática, refletir sobre ela buscando possibilidades de sua transformação. A experiência russa foi uma das desenvolvidas e que cultivava objetivo de formação humana condizente com o nosso. Temos que nos apropriar destas experiências, perceber o que deu certo e o que não deu e recriá-la a partir de nossa realidade. O MST já tem um vasto acúmulo teórico e temos que nos apropriar disto, pois a falta de clareza dos fundamentos pode fazer com que sejamos preza fácil aos mecanismos do capital para criação de mão de obra. Não podemos perder o horizonte, olhar globalizado, rumo estratégico por nos prender em questões mínimas, necessitamos manter o olhar voltado aos nossos objetivos de classe, os da classe trabalhadora. Ao perder nosso horizonte, brigamos por qualquer coisa.

Descrevemos e analisamos os principais trabalhos feitos pelos Núcleos Setoriais e os ensaios de trabalho socialmente necessários realizados. Nesse processo, percebemos a tamanha riqueza nas ações realizadas pela escola, que, apesar de terem retrocedido em alguns aspectos, seguem vivas. Há uma série de limitantes da materialidade que, a cada tempo histórico, intensificam-se e agem fortemente sobre

o fazer escolar. Apesar disso, a escola conta com coletivo de trabalhadores que “não abrem mão do processo”, seguem tentando, fazendo, refazendo, mantendo as ações, independentemente dos ataques sofridos.

O que nos motivou inicialmente a desenvolver este estudo foi a necessidade de refletir sobre o trabalho, aprofundar-nos na teoria que o embasa para, assim, ser possível compreender as principais limitações que o impedem de ser concretizado tal como é pensado no MST. Não foi possível neste momento desenvolver uma análise mais profunda, detalhada desses limitantes, ficando para um estudo posterior o desafio de seguir com este processo.

A pesquisa contribuiu para qualificar nossa ação na escola, no acampamento, nos demais espaços de atuação e conosco mesmos. Ao perceber o que nos forma, molda, oprime, vamos nos dando conta de como isso se manifesta em nós, e podemos ter parte do caminho andado para nos transformar. Somos moldados para sermos trabalhadores pacíficos, obedientes, totalmente dedicados e focados na produtividade, com mínimas capacidades necessárias para desenvolver nosso papel social, o pouco basta e varia, conforme a inserção que vamos ter. Perceber nossa contribuição em um projeto maior, em organização social distinta, nos permite não nos contentar com o pouco que nos é fornecido.

Nosso processo formativo nos conduz a distintas práticas e, à medida em que nos apropriamos dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, qualificamos nossa intervenção. A busca pelo conhecimento não pode parar, a realidade é dinâmica, reconfigura-se a cada momento exigindo de nós a compreensão sobre os mais diversos campos do conhecimento, pois buscamos compreendê-la na perspectiva da totalidade. Dentro desse contexto se insere um dos motivos pelos quais busco seguir estudando, pois a formação deve ser um processo contínuo para assim poder entender melhor a realidade e intervir nesta, a partir das suas contradições, seu movimento dialético, dentro de cada momento histórico.

As exigências do mundo do trabalho nos afastam desse processo permanente de busca pelo desenvolvimento pleno, ficamos tão sufocados em meio aos protocolos, desgastados com as exigências incessantes, que, ao nos darmos conta disso, muito tempo já passou e não aprendemos e nos desenvolvemos suficientemente com isso. Para sair desse ciclo, proponho-me a seguir estudando,

tendo clareza do quanto essa ação será importante pessoalmente e para o coletivo de pessoas com quem desenvolvo minha prática.

Nossa proposta de educação não cabe no tempo e espaço do capital. Precisamos criar mecanismos que possibilitem a ampliação do tempo escolar, mas não somente quantitativamente, o tempo maior na escola com desenvolvimento das mais diversas atividades. Também firmar a concepção de que não é somente na escola que o ser humano se educa, mas em todas as relações em espaços e com os sujeitos que convive, necessitando conviver em outros espaços e que estes sejam considerados no processo educativo.

Podemos afirmar que a prática do trabalho na e para além da Escola Itinerante Caminhos do Saber tem se constituído como resistência à forma escolar, hegemônica capitalista. Há um esforço muito grande sendo realizado na escola, ter percebido que há coisas lá fora, na vida, que podem ensinar, já é um grande avanço, mas não podemos parar nele. O que vem se constituindo é um processo, não se faz de uma hora para outra, as dificuldades encontradas são normais de toda ou qualquer experiência revolucionária, temos que lidar com as contradições a todo o momento, mas jamais desistir de nosso objetivo maior de transformação da sociedade e instauração de um novo modelo social.

Há uma importância imensa no que estamos construindo, pois diante da avalanche Neoliberal sobre a educação, conseguimos nos manter firmes em estratégia radical de transformação da educação. Não podemos nos afastar dos propósitos e sobreviver aos ataques do capitalismo, sem perder o rumo que nos leva à frente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA E REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ (ACAP). **Relatório Anual da Escola Itinerante 2015**. Curitiba, 2015. (mimeografado).

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 331-336.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, I; RIBEIRO, M. Escola Itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. *In*: MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C.R. (orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 133-160.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da Pedagogia Socialista**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CECVA, **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Vista Alegre**, 2023.

EICS. **Memória da Escola Itinerante Caminhos do Saber**. 2015. (mimeografado).

EICS. **Plano de Ação da Escola Itinerante Caminhos do Saber**, 2023a. (mimeografado).

EICS. **Plano dos Núcleos Setoriais**, 2023b. (mimeografado).

EICS. **Relatórios do Projeto de Agroecologia**, 2016a. (mimeografado).

EICS. **Relatório Anual da Escola Itinerante Caminhos do Saber**, 2016b. Ortigueira, Paraná. (mimeografado).

EICS. **Relatório Anual da Escola Itinerante Caminhos do Saber**, 2023c. Ortigueira, Paraná. (mimeografado).

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1990.

ENGELS, F. Caminhos para transformação da escola. *In*: CALDART, R. S., STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola:**

agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115 – 138.

FILIPAK, A. **A nossa escola, ela vem do coração**: políticas públicas de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira/PR). Ponta Grossa. 2009. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar de Ciências Sociais). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético: pontos e contrapontos. *In*: DALMAGRO, S. L. (org.). **II Seminário Nacional o MST e a Pesquisa**. Cadernos do ITERRA, nº 14. Veranópolis, RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2007.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 155-175.

FREITAS, L. C. Prefácio. *In*: CALDART, R. S.; FREITAS, L. C.; SAPELLI, M.L.S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 8-12.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S. (Org.). Práticas Pedagógicas em Escolas do Campo: da realidade à formação crítica e à auto-organização dos estudantes. **Caderno de Educação do Campo – Volume 1**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

LEITE, V.J. **Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho**: A materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST. Paraná. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

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

MARIANO, A. S. **Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST**: a Proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes no Paraná. Guarapuava. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MARX, K. **O Capital – Livro I – Crítica da Economia Política**: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MST. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2000. Caderno de Educação nº. 13. Veranópolis – RS: ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2005.

MST. Escola Itinerante do MST: História, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Curitiba: SEED, n. 1. abril. 2008a. (Coleção de Cadernos da Escola Itinerante).

MST. Itinerante: a escola dos Sem Terra: trajetórias e significados. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Curitiba: SEED, n. 2, out. 2008b. (Coleção de Cadernos da Escola Itinerante).

MST. **Documento Base Organização dos Núcleos Setoriais/2013**. (versão janeiro de 2013). Londrina, 2013a.

MST. **Plano de Estudos**. (versão janeiro de 2013). Curitiba, 2013b.

MST. **Dossiê do Acampamento Maila Sabrina**. Ortigueira, 2017.

MST. **Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos**: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. (versão janeiro de 2020). Curitiba, 2020.

PISTRAK, M. M.. (Org.). **A Comuna Escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RANIERI, J. Trabalho Estranhado e Propriedade Privada. *In*: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 79-90.

RITTER, J., GREIN, M. I., SOLDA, M. A questão do trabalho na Escola Itinerante. *In*: SAPELLI, M. L., FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs). **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M. L. S.. (Org.). Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida. **Caderno de Educação do Campo volume 2**. Guarapuava: Apprehendere, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Apresentação. *In*: Sessão Especial do Grupo de Trabalho e Educação na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa e Educação (ANPEd) realizada em Caxambu, MG, de 16 a 20 de outubro de 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

URQUIZA, P. R. U. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR (2005 – 2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina. 2009. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.