

A RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST/PARANÁ

THE RELATION WORK-SCHOOL IN EDUCATIONAL PRACTICE OF THE ITINERANT SCHOOLS MST/PARANÁ



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 871 - 885

Valter Jesus Leite¹

Clésio Antonio Acilino²

RESUMO: O texto apresenta a análise acerca da prática pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná orientada pelo trabalho como princípio educativo. Essa análise sobre a relação trabalho-escola tomou como referência uma pesquisa etnográfica desenvolvida, no ano de 2012, com os sujeitos dos acampamentos e suas condições de vida que formam o entorno social dessas escolas. O objetivo da pesquisa se respaldava pela necessidade da construção de inventários da realidade como diagnóstico qualitativo da vida social dos sujeitos Sem Terra, e que posteriormente os seus dados foram incorporados nos planejamentos pedagógicos das escolas. O texto está organizado em três partes principais. Na primeira, apresentam-se algumas considerações sobre como a Escola Itinerante está configurada por princípios pedagógicos do movimento social que pertence, e o que desses princípios se desdobram em importantes elementos para o desenvolvimento de seu potencial formativo. Na segunda, discutem-se questões referentes à relação trabalho-escola que fundamenta as atuais proposições educativas presentes nas Escolas Itinerantes. Problematisa-se nesta parte o que faz dessas escolas do MST construir tal relação com o trabalho enquanto categoria social vinculado à educação escolar e à luta pela terra. Na terceira parte, aborda-se a configuração da prática pedagógica existente na Escola Itinerante, evidenciando a relação entre trabalho, realidade e ensino com seus limites e potenciais para a prática pedagógica. Por último, apresentam-se provisórias conclusões sobre as limitações da relação trabalho-escola presentes nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes. Evidenciam-se neste momento as contradições à apropriação do conhecimento em relação à realidade e a potencialidade dos trabalhos coletivos na projeção de valores não capitalistas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Itinerante. Trabalho. Educação. MST.

ABSTRACT: The paper presents an analysis about the

¹Mestrando em Educação pela UNIOESTE. Membro do Setor de Educação do MST-PR. valterleitemstpr@gmail.com.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto efetivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). clesioaa@hotmail.com.

pedagogical practice of Itinerant Schools of Paraná guided by the work as an educational principle. This analysis about the work-school relation took as reference a developed ethnographic research, in 2012, with the subject of the camps and their living conditions that form the social environment of these schools. The objective of the research is supported by the need to build inventories of reality as qualitative diagnostic of the social life of the subjects *Sem Terra*, and later their data were incorporated into teaching plans of schools. The text is organized in three main parts. At first, it is presented some considerations on how the Itinerant School is set by pedagogical principles of the social movement which it belongs, and that these principles become important elements for the development of their educational potential. In the second, it is discussed issues related to work-school relation that underlies the current educational propositions present in the Itinerant Schools. It discusses in this part what make of these MST schools to build such a relation to work as a social category linked to education and the struggle for land. The third part deals with the configuration of the existing pedagogical practice in the Itinerant School, showing the relation between work and school, reality and teaching with its limits and potential for pedagogical practice. Finally, it is presented provisional findings concerning the limitations of the work-school relation present in the pedagogical practices of Itinerant Schools. Show up at this time the contradictions to the appropriation of knowledge regarding the reality and the potential of collective works on the projection non-capitalist values.

KEYWORDS: Itinerant School. Work. Education. MST.

Introdução

As Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST/Paraná – encontram-se em situações diversas entre si, pois há singularidades da cultura local e territoriais de cada acampamento. Mas todas se encontram em acampamentos cercados pelo agronegócio, seja pela monocultura da cana, da soja, do eucalipto, entre outras, que empobrecem as possibilidades do entorno destas localidades, inclusive sequestram as forças humanas dos acampados e convertem em mão-de-obra na forma de produção capitalista no campo (MST, 2012). Esses elementos de traços estruturais dos espaços influenciam a formação do corpo docente e a prática pedagógica das escolas, que em determinados momentos podem dificultar as possibilidades de avanços e em outros demonstram uma riqueza pedagógica forjada em meio às contradições que a produção da vida material oferece.

As Escolas Itinerantes têm buscado constituir uma prática pedagógica integrada entre os processos de formação humana dos estudantes e de luta pela terra. Para isto, a prática pedagógica incorpora a categoria trabalho como basilar da organização do trabalho pedagógico, em decorrência da concepção de desenvolvimento humano inerente à proposta pedagógica do MST. Neste sentido, a proposta sustenta que o ser humano se desenvolve por meio da relação estabelecida em sociedade, tendo o trabalho como mediador, ou seja, o ser humano é aquilo que pratica e exterioriza em sua vida (MARX & ENGELS, 2009). Logo, no processo de hominização e humanização o trabalho exerce um caráter de princípio educativo.

Com o intuito de analisar a incorporação do meio social e suas contradições no processo pedagógico das Escolas Itinerantes foi desenvolvida, no ano de 2012, uma pesquisa etnográfica no entorno destas escolas com objetivo de construir inventários da realidade, a fim de identificar as formas de trabalho socialmente necessário, autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, as lutas sociais, as contradições, as formas de organização dentro e fora da escola e as fontes educativas presentes na realidade natural, social, econômica e cultural (MST, 2012).

Esta pesquisa fez parte da construção da proposta curricular, fundamentada na orientação dos Complexos de Estudo, adotada pelas escolas do MST no Paraná. A partir do estudo dos inventários, há uma configuração de "porções da realidade" que aglutinam os conhecimentos escolares de acordo com a distribuição destes por faixa etária e com as formas de trabalho social.

Com o objetivo de superar o reducionismo no tratamento com o conhecimento sistematizado nas práticas pedagógicas com o tema geradoras Escolas Itinerantes, a proposição curricular dos Complexos de Estudo tomou como ponto de partida as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, ampliando-se o nível de exigência das disciplinas na distribuição dos conteúdos escolares, por ano e semestre, a partir de análise de especialistas em currículo (MST, 2012).

Nesta propositura também são formulados objetivos formativos e de ensino que evidenciam a necessidade de incidir pedagogicamente em todas as dimensões humanas, dentre aquelas aprendizagens mais gerais, como a formação ética, política e social etc., como as do plano intelectual ou domínios teóricos e práticos (MST, 2012). A separação entre objetivos de ensino e formativos é uma questão didática e analítica, a qual pretende oferecer visibilidade também para os objetivos formativos, tendo em vista que são ocultados nas propostas pedagógicas predominantes. Todavia, ambos objetivos se inter-relacionam na prática pedagógica.

O texto apresenta, a partir de pesquisa de campo desenvolvida nas Escolas Itinerantes do Paraná, em 2012, uma análise acerca de como a Escola Itinerante vem construindo formas de materializar o trabalho como princípio educativo na sua prática pedagógica.

Para desenvolver as questões evidenciadas pela pesquisa, organizamos o texto em três partes. Na primeira parte, apresentamos algumas considerações sobre como a Escola Itinerante está configurada por princípios pedagógicos do movimento social que pertence, e o que desses princípios se desdobram em importantes elementos para o desenvolvimento de seu potencial formativo. Na segunda parte, discutimos questões referentes à relação trabalho-escola que fundamenta as atuais proposições educativas presentes nas Escolas Itinerantes. Problematizamos nesta parte o que faz dessas escolas do MST construir tal relação com o trabalho enquanto categoria social vinculado à educação escolar e à luta pela terra. Na terceira parte, abordamos a configuração da prática pedagógica existente na Escola Itinerante, evidenciando a relação entre trabalho, realidade e ensino com seus limites e potenciais para a prática pedagógica. Por último, apresentamos provisórias conclusões sobre as limitações da relação trabalho-escola presentes nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes. Procuramos evidenciar neste momento as contradições à apropriação do conhecimento em relação à realidade e a potencialidade dos trabalhos coletivos na projeção de valores não capitalistas.

Escola itinerante como escola do mst e seu potencial educativo

A Escola Itinerante é uma instituição escolar situada no acampamento de famílias Sem Terra, que assume uma postura pedagógica revelada já em seu próprio nome. A peculiaridade desta escola de caminhar junto, acompanhando o movimento territorial do acampamento na luta pela terra, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, marchas e ocupações visa assegurar o processo educacional atrelado à formação política para crianças, jovens e adultos que estão acampados na luta pela desapropriação das terras improdutivas. A Escola Itinerante não está voltada apenas para as crianças, já que os acampamentos são formados por famílias, as quais não só foram excluídas da terra, mas também do processo produtivo e de todos os seus direitos, inclusive o de estudar (MST, 2008).

Concordamos com Banhiuk (2008), Camini (2009) e Dalmagro (2010), ao expressarem que a Escola Itinerante representa um chão favorável para a experimentação de uma nova forma escolar por encontrar-se mais distante do controle do sistema. Igualmente, Freitas (2010) demonstra que no acampamento a escola está mais livre das burocracias e amarras do Estado, por conta de o MST criar:

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

Embora a Escola Itinerante possua este potencial por estar no ambiente arrojado de luta, também compõe a Rede de Ensino Estadual do Paraná, integrando o circuito de regulamentação assumido pelo Estado burguês e de relações capitalistas. Neste sentido, permanece sofrendo influências pedagógicas e administrativas no molde da escola funcional ao capital, destarte, não se emancipa completamente sem a superação do modo de produção capitalista (BAHNUIK, 2008; CAMINI, 2011; SILVA, 2013).

Contraditoriamente, a Escola Itinerante, desde sua oficialização em 2003 no Estado do Paraná, vem se legitimando como forma de garantir o direito à educação das famílias acampadas que estão na luta pela reforma agrária, e como um projeto educacional do campo. Logo, tem se constituído como uma política educacional, devido à pressão exercida pelo MST ao Estado. Aderimos à tese de que sem a existência desta pressão coletiva de luta por Educação do Campo para atender a educação formal de sujeitos acampados, não existiriam ações de política educacional para os acampamentos e assentamentos, como para o campo em geral, por parte do Estado.

Nesta trajetória, a Escola Itinerante tem acumulado experiência pedagógica em seu fazer educativo, integrado à prática social do MST e que tem oportunizado aprendizados para suas práticas e que favoreçam a formação de seres humanos capazes de serem os lutadores por escola, terra, trabalho e dignidade.

A Escola Itinerante, por tal trajetória, tem ainda afrontado os padrões rígidos da escola existente – por ser uma escola que se liga “à luta pela transformação social” –, sendo “uma escola gestada na luta e, em seu conteúdo e forma, traz uma nova pedagogia” (DALMAGRO, 2010, p. 122). Ou seja, é um processo que traz uma escola atrelada à realidade social com sentido pedagógico forjado na luta pela terra e, com ela, a luta pela transformação social, na qual o MST é o seu sujeito coletivo.

Neste viés, a obra educativa do MST assume três dimensões principais: a primeira propõe o resgate da dignidade de milhares de famílias que voltam a ter raízes e projetos; a segunda busca a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa – família, assentamento –; e, a terceira projeta a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra, que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2004).

Por conseguinte, a Escola Itinerante assume um compromisso com a luta social no âmbito da formação humana, a partir dos processos de escolarização em conexão com os objetivos formativos do próprio MST. Assim, vincula seu processo pedagógico às matrizes formativas constituidoras do ser humano, do ser social Sem Terra, que são: a pedagogia da luta social; da ação coletiva; da terra; do trabalho; da produção; da cultura; e da história (CALDART, 2004).

De modo articulado às matrizes pedagógicas se emana um processo educativo que objetiva formar lutadores e construtores do futuro, que compreendam que nada é

impossível de mudar e que quanto mais inconformado com o atual estado das coisas, mais humana é a pessoa. “A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias a fim de que se tornem diferentes do que estão” (CECISS, 2009, p. 28).

Escola itinerante e o princípio pedagógico do trabalho

A partir das matrizes pedagógicas mencionadas acima, os elementos que regem a vida e suas contradições buscam ser incorporadas no processo escolar, diminuindo as possibilidades de deixar de fora da escola o que é fundamental na formação humana. Por isso, Freitas (2010, p. 158) pontuou que, “por este caminho, a vida é a nossa referência, entendida como trabalho humano”, o que nos permite compreender a educação como a totalidade do processo de formação humana. Ou seja, as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o meio em que vivem, vinculadas às dimensões sociais, culturais, religiosas, institucionais, afetivas e econômicas etc., que têm por base a forma do trabalho social. Neste sentido, para o MST,

As pessoas se humanizam ou desumanizam, se educam ou se deseducam através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material da existência. É a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. É a dimensão que nos identifica como ser humano, como cultura, como classe. Por isso não deve ficar fora da intencionalidade pedagógica dos educadores, em cada um dos espaços onde se projete formação humana (MST, 2005, p. 258).

Nesta perspectiva, a Escola Itinerante desenvolve o processo de formação articulado a um projeto de sociedade que supere a condição de explorados e exploradores, referenciando-se em valores humanistas e socialistas. Partilha da concepção de que, para colocar a escola em função da transformação social não basta mudar os conteúdos que nela se ensina, é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento (PISTRAK, 2000), tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos sujeitos, que tem sido um dos esforços do MST ao projetar escola na perspectiva da emancipação humana.

Com isso, a Escola Itinerante tem buscado constituir os processos pedagógicos de forma que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade no seu devir histórico para colocá-los em função da classe trabalhadora. Uma concepção que está presente nos princípios da educação do MST, pelos quais identificamos a necessidade de vincular a educação escolar aos desafios históricos de seu tempo. Portanto, a relação com a Reforma Agrária e os desafios para a consolidação dos processos que fortificam a criação de novas relações de produção no campo e na cidade são indispensáveis na formação escolar (MST, 2005).

A partir do princípio pedagógico “Educação para o trabalho e pelo trabalho”, salientamos que a categoria trabalho tem um valor fundamental, por ser “o trabalho que gera riquezas, que nos identifica como classe, que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 2005, p. 169). Ou seja, o vínculo trabalho-escola é uma condição necessária para alcançar os objetivos políticos e pedagógicos para a transformação da realidade histórico-social. Para tanto, o MST apresenta duas dimensões básicas e complementares que favorecem a integração do trabalho-escola, a saber:

a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade geral, seja os dos

assentamentos, em particular [...]; b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação (MST, 2005, p. 169-170).

Neste caso, as duas dimensões apresentadas vêm como meio de fortalecer as possibilidades de exercitar as capacidades humanas de trabalho e do princípio educativo gestado na produção da vida pelo trabalho. O trabalho expressa-se, assim, como prática privilegiada, capaz de provocar necessidade de aprendizagem e produção de conhecimento, como construtor de novas relações sociais, como coletivo, de cooperação e democracia, que leva ao cultivo de novos valores, de novos comportamentos pessoais e coletivos, e de formação da consciência de classe.

A partir deste princípio, observamos na coleção dos *Cadernos da Escola Itinerante do Paraná*, de diferentes maneiras, a presença do princípio fundamental do trabalho social. No *Caderno I*, ao discutir a organização do currículo da escola, anuncia que é necessário avançar e construir as “práticas educativas com a dimensão do trabalho criando formas de envolver as crianças em pequenos trabalhos da escola e acampamento” (CAMINI & GEHRKE, 2008a, p. 80). Ainda salientam que, ao desenvolver o trabalho deve-se ter intencionalidade formativa e reais necessidades, além de novas práticas coletivas em torno do trabalho manual na escola para oportunizar a materialização de novos valores e conhecimentos (MST, 2008a).

Nestes *Cadernos* constatamos a proposição de organização da escola em tempos educativos, sendo um deles o “tempo trabalho”, pelo qual, a partir das equipes de trabalho dos estudantes – rádio, biblioteca, horta, cultura, lazer, embelezamento – refletem sobre a funcionalidade de cada equipe e elaboram planos de trabalho e formas de atuação coletiva.

O “tempo trabalho” objetiva favorecer aos estudantes o aprofundamento dos conhecimentos sobre os modos de trabalho nas diferentes áreas desta atividade social já conhecidos por eles. E que possam aprender e sistematizar outras aprendizagens, a partir das relações estabelecidas com o conhecimento e o trabalho a ser desenvolvido.

O trabalho desenvolvido na escola não deve ser mistificado como um fazer simplificado e estéril das relações sociais e econômicas, mas sim trabalho real, socialmente necessário para a vida, pois está vinculado à finalidade de educar as crianças para fazer escolhas, tomar decisões e intervir na realidade. Por isso, a ressalva da necessidade de práticas integradas à pesquisa, à cooperação, à vida, à cultura, à história e à luta social – em relação com os conteúdos das disciplinas –, de forma que os estudantes adquiram conhecimento da totalidade e compreendam a organização do trabalho, desde a sua produção até o momento em que o produto chega ao mercado e à distribuição do seu resultado material. Inclusive, para que os estudantes participem de todo o processo, ajudem a decidir o que e como fazer, a prestar contas e avaliar seu resultado (MST, 2005).

Nesta mesma direção, o Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes (PPPEI) afirma que:

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho (ceciss, 2009, p. 29).

Pelo vínculo trabalho-escola é possível analisar as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais que integram a sociedade. Sabemos que a ciência move os processos produtivos e que abordagens no plano teórico são imprescindíveis, mas igualmente é

necessário favorecer o exercício prático para correlacionar o aprendizado teoricamente. A escola, mesmo não sendo a única responsável e o único espaço que permite a relação entre ciência e trabalho, deve assumir esta tarefa crucial à formação da juventude. Por este viés, o PPPEI orienta o trabalho pedagógico das Escolas Itinerante e apresenta que:

Os saberes sociais são gestados na prática produtiva e na prática política do campesinato. Se trabalho é atividade que gera transformação humana e territorial, estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países, é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações sócio-territoriais (CECISS, 2009, p. 32).

É primordial esta relação com o trabalho na formação escolar pela potencialidade pedagógica que está envolvida. A escola é um espaço apropriado para intencionar esta unidade entre a teoria e a prática, visando orientar o estudo dos fenômenos históricos, sociais, culturais e econômicos impregnados no processo produtivo, bem como, problematizar as questões que integram o mundo do trabalho. A escola educa pelo trabalho quando busca no mundo do trabalho e da produção a base para compreender e se apropriar dos conteúdos instrucionais de forma associada às contradições, às lutas sociais, à cultura e à história.

A relação com o trabalho trata-se de uma prática pedagógica a partir de um programa de estudo integrador que planeja de forma articulada os conteúdos instrucionais com a atividade humana. Em outras palavras, é uma prática de educação que não deve ser somente para uma fase da vida humana, mas que deve perpassar por todas as faixas etárias na escola. Isso significa buscar superar os limites que separam a escola do trabalho, e desde a infância a escola pode proporcionar aos estudantes contato com experiências de trabalho produtivo como forma de incorporar valor social do trabalho e refletir sobre a lógica da dimensão econômica e suas contradições em conexão com os conhecimentos disciplinares (MST, 2005).

É importante levar os estudantes a participar efetivamente da gestão e administração da escola, se auto-organizarem. Mas, para isso, o trabalho não pode ser pontual, devendo atravessar o conjunto das atividades da escola. Assim, "as crianças, além de aprender fazendo vão aprender a importância social do trabalho que realizam. A importância do trabalho na escola, no trabalho em casa ou na associação" (MST, 2005, p.34), de modo que este esteja interligado às disciplinas e a todas as atividades da escola, com intencionalidade pedagógica para a aquisição do conhecimento e o cultivo da coletividade:

[...] se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de **trabalho produtivo socialmente dividido** ela estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva, onde a lógica que comanda é a do interesse coletivo e da partilha (MST, 2005, p. 94, grifos nossos).

Ao desenvolver na escola o trabalho, nesta perspectiva, é possível colocar em questão valores capitalistas como o individualismo e a competitividade, que estão impregnados nos estudantes por meio das múltiplas influências do meio social. A necessidade dos estudantes se organizarem coletivamente, pensarem um cronograma para o trabalho, como o autosserviço (limpeza da sala, do pátio, embelezamento da escola, entre outros), objetiva criar hábitos de organização, autonomia e de trabalho coletivo a partir da divisão de tarefas. O autosserviço possibilita circunstâncias que agem formativamente na subjetividade do estudante, ao conflitar os interesses individuais com os interesses da coletividade.

O autosserviço é um nível de trabalho mais simples para desenvolver certas capacidades quando inserido nas atividades pedagógicas até certa faixa etária escolar. Conforme Shulgin (2013, p. 41), o “autosserviço é o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado”. Ou seja, este não é o único tipo de trabalho que se objetiva alcançar, já que é insuficiente. Mas é um nível de exercitação do trabalho, na escola, que projeta aptidões até determinado grau. Ainda para o autor, “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” (SHULGIN, 2013, p. 41).

Por isso, o trabalho não pode ser como um fazer simplificado e estéril das relações sociais e econômicas. A prática do trabalho, desde a escola, deve assumir uma postura que possibilite intervenção, produza resultados, movimente a vida e que interfira na organização da produção do acampamento e assentamento, tanto coletivo (Cooperativa de produção) como na produção individual da família. Neste sentido,

[...] as crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas. E devem também aprender, refletir e avaliar sobre cada decisão que vão tomando sobre os resultados concretos do que estão fazendo [...] (MST, 2005, p.43).

No fazer pedagógico da escola podem se desenvolver diferentes atividades relacionadas ao trabalho real, como trabalhos domésticos, ligados à administração da escola, à produção agropecuária, à cultura e à arte. Destacamos que esta proposição não objetiva correlacionar todos os conteúdos escolares distribuídos por faixa etária para o exercício prático do trabalho, pois se avalia que isto reduziria o conhecimento ao utilitarismo e ao imediatismo.

Convém frisar que a compreensão de trabalho e estudo são entendidos como continuidades, ambos a serviço da apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos. Assim como compreendemos que os tempos da escola devem ser planejados de forma que não comprometam o tempo necessário para refletir acerca dos conteúdos embutidos na atividade desenvolvida e no envolvimento concreto e efetivo do corpo docente de professores da escola, para que se faça a ligação do trabalho e os conteúdos instrucionais. Ou seja, a função social da escola é “socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade” (MST, 2005, p. 98).

Portanto, intensificar o trabalho como princípio educativo não se resume a desenvolver apenas trabalhos pontuais no interior da escola, mas de se ter um programa de estudos que atravessa o ano e estabelece relações entre os conteúdos escolares com o trabalho humano, ora, por meio do trabalho enquanto prática social alargada, ora por meio do trabalho produtivo dos estudantes, de forma articulada a sua auto-organização.

A escola itinerante e a construção do processo pedagógico com o princípio educativo do trabalho

Demonstramos acima que o trabalho como princípio educativo exige levar em consideração dois níveis diferenciados do trabalho, certamente por agirem em dimensões distintas do ser humano, sendo um deles o trabalho humano – compreendido como prática social alargada com suas contradições – e outro o trabalho produtivo, desenvolvido pelos estudantes na escola ou comunidade. Ambos propiciam ampliar o potencial intelectual e social dos estudantes. Mas o trabalho como pilar da proposta pedagógica deve formar os sujeitos para o trabalho não alienado, que interferem nas condições reais que

produzem o ser humano; eis o fundamento de “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” (MST, 2005, p. 29).

Outra forma de organizar o planejamento de ensino e suas abordagens metodológicas tem demonstrado novos desafios ao conjunto dos educadores das escolas. Segundo o coordenador pedagógico da Escola R, “*é inviável o planejamento individualizado, expressa a necessidade de planejar coletivamente para estabelecerem relações entre as disciplinas para melhor oportunizar a compreensão de determinada porção da realidade*”. Por conta da necessidade de abordagens interdisciplinares acerca dos elementos que compõem as porções da realidade, há uma necessidade maior de momentos coletivos para planejar.

Dessa forma, o planejamento coletivo coloca-se como potencial nas escolas que têm conseguido reunir os educadores para planejar e avaliarem coletivamente a sua prática, mas nem todas as Escolas Itinerantes alcançam essa prática com a frequência necessária. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os educadores têm mais facilidade de se reunirem, o que ocorre de modo diferente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, etapa em que os educadores têm seus contratos profissionais fracionados com outras escolas.

O espaço coletivo também se apresenta de forma qualitativa, quando possibilita que os limites sejam identificados pelos professores, com o objetivo que eles compreendam os conhecimentos que estão em relação com as porções da realidade, conforme expressa o coordenador pedagógico da Escola Y:

[...] existe por parte dos professores limites no âmbito de conhecimento da realidade, os professores dos anos iniciais têm maior facilidade de realizar conexão dos conteúdos com a vida dos estudantes, com o trabalho na horta, com os trabalhos desenvolvidos no acampamento e as relações sociais, por conta de serem professores oriundos do próprio acampamento e que permanecem mais na escola, acompanham o trabalho na horta e outros.

Conforme Sapelli (2013), os educadores dos anos iniciais sofrem limitações nas abordagens mais rigorosas dos conhecimentos na sua relação com a realidade, mesmo com uma grande investida na formação dos educadores pelo Setor de Educação do MST do Paraná. Ainda, segundo a autora, a precarização da formação inicial dos educadores, “principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil”, tem possibilitado um limitado aprofundamento teórico-metodológico, pela falta de domínio de conteúdos, juntamente com a “precariedade das condições de trabalho” (SAPELLI, 2013, p. 166). Neste sentido, corrobora Camini ao afirmar que,

[...] nas Escolas Itinerantes: [...] as crianças têm um conteúdo social latente para levar a escola, dada a relação estreita entre seu cotidiano e a escola. O limite, porém, reside na condição real e capacidade do educador em problematizar e transformar esta realidade em conteúdos escolares [...] (CAMINI, 2009, p. 220).

Segundo o coordenador pedagógico da Escola V, “*os professores ainda encontram entraves para realizar relações com o mundo do trabalho e suas contradições, tornando as relações espontâneas e simplificadas na maior parcela de tempo*”. Dessa forma, Camini (2009) ainda salienta que não faz parte desta proposta educacional estabelecer relações imediatistas e superficiais, deixando de problematizar os elementos que compõem determinado fenômeno histórico-social.

No processo pedagógico das nove Escolas Itinerantes paranaenses é comum presenciar práticas de autosserviço, com intencionalidade na participação dos estudantes na limpeza da sala de aula e do pátio escolar, no embelezamento da escola e na realização de mutirões conjunturais. Sendo que as tarefas permanentes, como limpeza da sala de aula e do

pátio, são distribuídas a cada dia por núcleos de base.

Segundo o coordenador pedagógico da Escola Y, a prática de autosserviço na escola cumpre a *“função educativa de alicerçar valores da coletividade e autonomia, de criar hábitos de cuidado com o local que contrariam as lógicas do posso sujar outros limpam e não é obrigação minha de fazer”*. Este coordenador deixa explícita a necessidade de propiciar práticas pedagógicas para que as crianças se auto-organizem e assumam conjuntamente a responsabilidade pelos espaços públicos, para que assim possam desenvolver iniciativas de organização e de tomada de decisão. Em concordância com Pistrak (2000), as tarefas domésticas na escola devem estar a serviço de oportunizar as crianças hábitos socialmente úteis que, inclusive, passam a influenciarem a família por meio das crianças.

Conforme afirma o coordenador pedagógico da Escola R:

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

A partir do que é identificado nas escolas, o autosserviço tem sido o maior motivador pedagógico para a organização do trabalho como atividade pedagógica. Propiciar que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar as necessidades que aquele espaço apresenta, propor e deliberar no coletivo da escola o que fazer e por em execução o trabalho, cria o hábito do trabalho responsável e coletivo, do valor da cooperação do trabalho, da coletividade, da participação, da tomada de decisão e do cuidado com o patrimônio coletivo.

As escolas comumente apresentam a afirmação que o autosserviço também contribui para superar a lógica de supervalorização do trabalho intelectual em detrimento do manual. Segundo um professor, *“este tem sido outro desafio com as práticas de autosserviço de superar a discriminação existente com o trabalho manual e propiciar processos educativos que eduquem para ambas as formas de trabalho”*. Afinal, como demonstra o coordenador pedagógico da Escola V, *“nada vem de graça e os estudantes devem ampliar esta compreensão”*. É possível notar que as práticas de autosserviço visam romper com os valores de submissão e subserviência promovidos pela escola burguesa.

É predominante nas Escolas Itinerantes, durante o "tempo trabalho", atividades de autosserviço voltadas à horta escolar. Entretanto, há escolas que se encontram em níveis mais avançados de participação, onde conseguem correlacionar os conteúdos das disciplinas com maior frequência a este ambiente de produção, e inclusive com uma continuidade no trabalho da horta. Porém, deparamo-nos com outras escolas que estão ensaiando práticas, reorganizando-se, e buscam compreender melhor a relação dos processos educativos com este ambiente de aprendizagens para retomar a prática educativa.

De acordo com a pesquisa, é forte a presença do aspecto formativo que cumpre o trabalho na horta no âmbito do incentivo à agroecologia (da produção de alimentos saudáveis), de criar um hábito alimentar saudável, como a própria valorização da cooperação e do trabalho coletivo entre os estudantes. Assim, no trabalho pedagógico mantém-se o vínculo com a terra para que estes aprendam técnicas de produção agroecológica, além da manutenção da cultura do trabalho com a terra e a valorização do trabalho manual associado ao trabalho intelectual. Isto é, permite aos estudantes perceberem a necessidade do conhecimento científico para qualificar a intervenção do trabalho na produção alimentar, pois a mão que trabalha não está separada do intelecto. Neste sentido, a coordenadora pedagógica da Escola H, em entrevista realizada, afirma que a *“horta tem a mesma funcionalidade que um laboratório de ciências, é onde se realiza experimentações com as*

sementes, plantas e observação das mesmas em relação com os conteúdos escolares”, ou seja, apresenta-se como uma forma de “cientificar” os conteúdos escolares.

O “tempo trabalho” na horta agroecológica possibilita exercitar os conteúdos escolares envolvidos nesta prática, até porque não se tem como dominar a agroecologia sem as bases científicas da natureza. Assim, tratar de agroecologia significa se referendar a um projeto de sociedade e questionar o atual estado de coisas no modo de produção capitalista, ou seja, possibilita interlocução com as contradições expressas na sociedade.

Diagnosticamos a tentativa das escolas complementarem a merenda por meio da horta escolar, mesmo naquelas que ainda não tem uma organização de participação permanente dos estudantes na horta. Assim, esporadicamente, envolvem os estudantes por compreenderem o trabalho na horta socialmente necessária para a vida da escola, por complementar a merenda e educar para a produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos. Com isso, há propósito de uma produção voltada para o consumo da escola e os recursos adquiridos para novos investimentos na aquisição de material didático e pedagógico, como forma de resultados socialmente úteis para a coletividade escolar (MST, 2005).

Realmente, constatamos nas escolas itinerantes uma centralidade do trabalho realizado na horta escolar e nos trabalhos domésticos, que cumprem uma função formativa quando planejada com uma intencionalidade pedagógica por meio da participação ativa dos estudantes no processo coletivo de tomada de decisão e de avaliação sobre o que é realizado. Entretanto, é necessário ampliar para práticas mais complexas e contínuas de trabalho, além daquelas restritas, para estender a compreensão das contradições sobre o acesso às riquezas objetivadas pela humanidade.

Os estudos de Bahniuk (2009) corrobora com a constatação da fragilidade na participação dos estudantes em práticas restritas de trabalho. Segundo a autora:

Observamos na escola pesquisada que a relação entre trabalho-escola é vista de forma restrita, como sinônimo de trabalhos manuais e/ou domésticos. Neste sentido, apontamos que a escola precisa debruçar-se sobre o sentido do trabalho. Compreendendo que sua dimensão educativa vai além da implementação de uma horta e da limpeza das salas – o que não exclui essas tarefas, desde que tenham uma intencionalidade pedagógica e não seja tão somente, a reprodução mecânica de movimentos, e enfatizem a cooperação e a articulação com outras modalidades de trabalho (BAHNIUK, 2009, p. 73).

Entretanto, o trabalho desenvolvido na horta cumpre a sua função pedagógica, pois se torna uma forma de correlacionar conhecimentos para os estudantes e de gerar resultados sociais para escola que projete novos valores. Em cinco das nove escolas pesquisadas esta correlação se apresenta mais estruturada, mas sofre ainda certa descontinuidade. Nas outras quatro escolas se retomam esta organização por meio do vínculo oferecido pelos conteúdos e pelas porções da realidade já desenvolvidas.

As relações dos conteúdos escolares não se limitam somente ao trabalho desenvolvido pelos estudantes na horta. Os elementos que regem a vida do acampamento e seu entorno se tornam também fonte para que os estudantes se apropriem de conhecimentos. Em análise ao relatório do 1º semestre da Escola X, podemos observar um exemplo de ligação dos conteúdos com elementos da vida da comunidade acampada:

[...] esta prática pedagógica foi realizada a partir da observação do processo de subsistência das famílias acampadas: o processo de produção desde o plantio até a colheita. Acompanhamos a preparação da terra e plantação das sementes crioulas, sementes produzidas aqui no acampamento. A partir disso, trabalhamos ciclo de vida das plantas, suas partes, hábitos alimentares dos animais, agroecologia, técnicas de produção, medidas agrárias, calendário de produção das plantas: processo de

fotosíntese, ciclo da água, diversidade de plantas, custo de produção, comercialização. Período de colheita: adubação da terra, adubo orgânico x adubo químico, classificação e consumo das sementes. A partir dessa prática pedagógica os educandos passaram a entender melhor o ciclo de vida das plantas, desde o nascimento, crescimento, reprodução e seu término, que pode ser a morte ou colheita do produto. Foi despertada muita curiosidade sobre cada momento de estudo, possibilitando-os o conhecimento de variedades de plantas nativas ou nascidas por sementes. Levando em consideração que alguns educandos/as entendem melhor o conteúdo na prática do que na teoria, por mais esse motivo essa prática pedagógica teve mais um lado positivo (ACAP, 2012, p. 56).

Neste processo pedagógico identificamos o rol de conteúdos escolares que o perpassaram e que demonstraram o vínculo com o processo de produção, desde o plantio até a colheita realizada pelas famílias acampadas e que se ofereceram para se tornar referência para as atividades de ensino dos conteúdos escolares. Os conteúdos, nesta perspectiva, incorporam outro sentido para os estudantes, não o conteúdo pelo conteúdo, descolado do contexto social, mas impregnado da realidade e da produção da vida material.

Outra dimensão formativa constatada nas escolas em seu processo pedagógico é a luta social. Esta dimensão está presente no âmbito do estudo científico nas disciplinas sobre as lutas sociais historicamente projetadas pelos trabalhadores, na participação dos estudantes em mobilizações contra a morosidade da reforma agrária a partir do seu vínculo com o MST e em lutas mais específicas que dizem respeito à melhoria das condições educacionais nas Escolas Itinerantes. Entre as lutas existentes no programa da escola estão o Encontro Sem Terrinha e a Jornada da Juventude Sem Terra, entre outras mais conjunturais. Segundo o coordenador pedagógico da Escola H,

As iniciativas de luta em mobilizações dos sem terrinha, de ocupar a secretaria de educação, sentar para contestar as precariedades da sua escola e negociar é educativo e forja hábitos de luta e inconformismo frente ao descaso com nossas demandas.

Como percebemos, o que se constitui nas escolas são duas dimensões de relação com o trabalho. Uma se refere à dimensão intelectual – pelo estudo sistemático do trabalho humano movimentado pela porção da realidade com sua relação aos conteúdos escolares, definidos progressivamente pelo currículo escolar –, a outra diz respeito à dimensão prática do trabalho, que é desenvolvido no "tempo trabalho" ou por outras atividades conjunturais de luta social em que os estudantes participam organizadamente.

Provisórias conclusões

Com base na pesquisa desenvolvida, constatamos que as condições objetivas em que se encontram as Escolas Itinerantes no Paraná ampliam os desafios da relação do trabalho com a educação escolar, justamente pelas circunstâncias adversas e provisórias que os acampamentos se encontram em meio ao processo de luta pela terra. Isto exige não nos anteciparmos com impressões desatentas às condições materiais em que estas escolas se encontram para não realizar atribuições desconexas do contexto, que limitam e contraditoriamente oferecem possibilidades para desenvolver um projeto educacional.

Na busca por ampliar a formação humana dos sujeitos envolvidos com a Escola Itinerante, encontramos desafios significativos para tornar o trabalho referência e articulado ao processo de formação escolar. Ao assumir o trabalho como articulador desta formação, tomando-o a partir de suas contradições como objeto de estudo, favorece-se a apreensão dos conhecimentos para a compreensão da realidade.

A prática de adotar o trabalho a partir de uma porção da realidade vem alcançando maior significação para a formação dos estudantes, de forma a possibilitar a exploração das

múltiplas relações impregnadas em determinadas porções da realidade, e assim correlacionar com os conhecimentos escolares, o que cria uma rica alternativa de integração teoria e prática.

Em relação ao modo de trabalho do autosserviço, constatamos aspectos importantes em relação à formação dos estudantes, como a projeção de valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, humildade e respeito. Esse processo demonstra que as práticas destes tipos de serviços na escola propiciam elementos formativos para os estudantes, mesmo sendo o autosserviço um trabalho de nível menos complexo no âmbito formativo. Neste sentido, é um processo que não se limita a construir uma escola apenas com autosserviço, mas busca a articulação e o desenvolvimento de outras formas de trabalho produtivo e criativo, seja na horta escolar ou na luta por melhoria das condições da escola. Todavia, é necessário ampliar para relações com níveis de trabalho mais complexos.

Ressaltamos, frente aos limites existentes para concretizar a proposta pedagógica das Escolas Itinerantes, que as suas práticas pedagógicas apresentam possibilidades de construir uma nova forma escolar. Uma forma que contemple o processo escolar articulado a objetivos formativos mais amplos, de modo que assegure uma formação a partir do acesso ao conhecimento científico e do desenvolvimento artístico e corporal para agir sobre as contradições existentes na realidade e fortalecer a luta da classe trabalhadora.

Notas

³A proposta curricular por Complexos de Estudo iniciou nos trabalhos de formulação da coleção dos Cadernos da Escola Itinerante em 2010, que objetivava, basicamente, na sua versão IV, construir um material de orientação para o trabalho nas modalidades do Ensino fundamental Final e Ensino Médio. No processo de construção do Caderno nº IV algumas “[...] questões do currículo foram problematizadas, especialmente, aquelas que se referiam ao método e à referência freireana, principalmente aos temas geradores” (MST, 2012, s/p). No interior do processo de construção do Caderno IV, o Setor de Educação do MST/Paraná investiu na construção dos Complexos de Estudo, fator que levou a constituir uma nova forma de abordar os conteúdos escolares com seus devidos nexos com a realidade local e universal. Salientamos que em 2012, as escolas ainda não haviam iniciado a implementação dos Complexos de Estudo, entretanto, neste período começou a exercitar aspectos na forma de planejar o ensino em relação à realidade, conforme apresentaremos na próxima seção. Para obter aprofundamentos sobre o processo de construção dos Complexos de Estudo no Paraná, consultar Sapelli (2013) e SAVI (2014).

⁴As "porções da realidade" são compreendidas por recortes da realidade repletos de sentido para a vida dos estudantes, expressos como relevantes para a significação do aprendizado dos conteúdos escolares, apresentando-se como alternativa para articular o conteúdo escolar à prática social. As porções da realidade se encontram integradas às múltiplas determinações, unidade do diverso. Desta forma, exige que se aglutinem diversas disciplinas acerca de uma única porção da realidade para buscar compreender a totalidade das relações expressas em determinada porção (MST, 2012).

⁵Ao examinarmos os cadernos da Escola Itinerante do MST, notamos que até 2012 havia a adoção dos temas geradores como ferramenta metodológica na busca de correlacionar os conteúdos escolares com a realidade social, os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e os objetivos da luta pela Reforma Agrária. Uma das problemáticas evidenciada no tratamento do conhecimento com os temas geradores diz respeito a teorização dos problemas da realidade desconexo dos conhecimentos sistematizados (MARIANO, 2011), fator que resulta no rebaixamento dos conhecimentos ao fazer cotidiano, ou seja, reduz os conhecimentos escolares (saber culto) para um estágio raso de abordagem e do acesso ao conhecimento sistematizado (DALMAGRO, 2010).

⁶O Conselho Estadual de Educação – CEE pelo Parecer nº 1012/03, seguido da Resolução nº 614/2004 da Secretaria de Estado da Educação - SEED, autoriza o funcionamento da Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo.

⁷A coleção cadernos da Escola Itinerante do Paraná é constituída pelos seguintes documentos: Caderno I: *Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências* (MST, 2008); Caderno II: *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetória e significados* (MST, 2008); Caderno III: *Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola* (MST, 2009a); Caderno IV: *Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores* (MST, 2009b) que objetivou oferecer orientações didático-pedagógicas para os educadores dos anos iniciais e da educação infantil. E o Caderno V: *A escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos Estados do RS, PR, SC, AL e PI* (MST, 2010).

⁸Segundo Marx, trabalho produtivo é aquele que gera mais valia, faz crescer o capital, acresce valor: trabalho pago acrescido de trabalho excedente não pago (Marx, 1987). Na Pedagogia Socialista, a expressão não tem esse sentido. Diz respeito ao trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade. Ou seja, a relação estudo-trabalho implica a realização de atividades *laborais* e a compreensão dos processos produtivos (atuais e passados, dos diversos povos, considerando-se as experiências da localidade, da cidade, do país e do mundo, nos âmbitos material e não material). Não se restringe aos chamados trabalhos escolares (no sentido de exercícios de confecção e elaboração, relacionados aos temas das matérias); nem às representações infanto-juvenis dos brinquedos e jogos (o “brincar de trabalhar”) (SAVIANI, 2011, p.33).

⁹Em todas as escolas, ao planejarem e executarem as tarefas de autosserviço, há um cuidado ao designar as tarefas de acordo com a faixa etária dos estudantes para não se tornarem penosas ao serem desenvolvidas.

¹⁰Destacamos as Jornadas de Luta dos Sem Terrinha no ano de 2012, ocasião que foram ocupados 16 Núcleos Regionais de Educação e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Esta atividade objetivou denunciar o fechamento das Escolas do Campo e a ausência de atenção do governo estadual com as necessidades das Escolas Itinerantes e das Escolas de Assentamento. Entre as questões de pauta estavam: a contratação dos professores; viabilização de recursos para investir na formação dos professores; construção de salas de aula e laboratórios. Esta mobilização dos Sem Terrinhas gerou uma carta aberta da SEED (<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3945>) em resposta às crianças, comprometendo-se com as reivindicações apresentadas. Entretanto, a efetividade desse compromisso necessita ser melhor investigada.

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

REFERÊNCIAS:

- ACAP. **Relatório semestral da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2012. (mimeo.).
- BAHNIUK, C. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **O desafio de fazer a escola enquanto se luta: Escola Itinerante – 15 anos Nov./2011** (mimeo.).
- CECISS. **Projeto político pedagógico das Escolas Itinerantes e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozack-CECISS**. Rio Bonito do Iguazu, 2009.
- DALMAGRO, S. L. Escola Itinerante: do árduo e do belo. In: **A Escola da luta pela terra**. Coleção Cadernos Escola Itinerante, nº 04, 2010 (mimeo.).
- _____. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- FREITAS, L.C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARIANO, A. S. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST no Paraná: limites e**

possibilidades. UFSC, Florianópolis, 2011. [Monografia].

MST. **Dossiê MST escola:** documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos.** Coleção Fazendo Escola nº 4. MST: RS, s/d.

_____. **A Escola da luta pela terra:** a Escola Itinerante nos estados de AL, PI, PR, RS e SC. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano II, nº 5, março/2010b.

_____. **Escola Itinerante em acampamentos do MST.** Coleção Fazendo Escola n. 1. Setor de Educação MST, São Paulo: Peres, 1998.

_____. **Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos.** Coleção Fazendo Escola nº 5. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001.

_____. **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências.** Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII, nº 1, Abril, 2008a.

_____. **Itinerante:** a Escola dos Sem Terra – Trajetórias e Significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I, nº 2, Outubro/2008b.

_____. **Memória dos encontros dos complexos de estudo (2010-2012).** 2012. (mimeo).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 1º Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A Escola-Comuna.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

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

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao politecnismo.** Trad. de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Recebido em: 07/04/2014

Aprovado para publicação em: 03/08/2015