

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

ELLEN FELICIO DOS SANTOS

**A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO
NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA (MST): A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK.**

Marília – 2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

ELLEN FELICIO DOS SANTOS

**A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO
NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA (MST): A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profª. Dra. Neusa Maria Dal Ri

Marília – 2022

S237a

Santos, Ellen Felício dos

A articulação entre educação e trabalho produtivo na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) : A experiência do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak / Ellen Felício dos Santos. -- Marília, 2022

148 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Educação e trabalho. 2. Pedagogia do MST. 3. Trabalho Associado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Termo de Aprovação

Banca Examinadora

Orientadora

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista

2º Examinador:

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista

3º Examinador:

Profa. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues

Faculdade de Educação - Unicamp

Marília - SP

31 de março de 2022

*AOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS SEM TERRA DOS
ASSENTAMENTOS DE RIO BONITO DO IGUAÇU NO PARANÁ.*

AGRADECIMENTOS

Para realizar esta pesquisa foi necessário dedicar muito tempo e investimentos financeiros. Um aluno de pós-graduação, além de passar boa parte de seu tempo estudando, precisa de recursos, como livros, acesso à *internet*, computador, cópias de materiais, dentre outros importantes elementos para concluir sua pesquisa. Em época de pandemia, a situação se agravou, pois as bibliotecas ficaram fechadas e os recursos disponíveis foram minimizados, aumentando os gastos com livros e recursos digitais. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" e com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), portanto, meu total agradecimento pois sem o financiamento não seria possível cumprir os objetivos da pesquisa bibliográfica e documental, tampouco os da pesquisa empírica, que inclui gastos com hospedagem, transporte e alimentação. Espero que estudantes pelo país afora possam usufruir dessa oportunidade, sem a qual fica impossível ser pesquisador.

Agradeço infinitamente minha orientadora, a Professora Doutora Neusa Maria Dal Ri, pelo incentivo, pela compreensão, pela parceria e confiança.

Dedico um agradecimento especial à Marlene Sapelli, que demonstrou por meio de ações um acolhimento especial ao oportunizar e praticamente organizar a minha visita para a pesquisa empírica no Colégio Strozak. Obrigada por ser acessível, pelo carinho e preocupação.

Agradeço a Jucélia Castelari Lupepsa, atual diretora do Colégio Strozak, que me recebeu com carinho e toda hospitalidade. Obrigada pelas entrevistas mais inusitadas.

Também gostaria de agradecer ao acolhimento dos professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas do Colégio Strozak e da Escola Itinerante Herdeiros I, que me receberam com carinho e disponibilidade.

Meus agradecimentos aos professores Henrique Tahan Novaes e Fabiana de Cássia Rodrigues, por terem aceitado o convite para participar da banca.

Aos colegas da Pós, que de uma forma ou outra participaram da jornada, com indicações de leitura, propostas de trabalhos, parcerias nas aulas e trabalhos, conversas, planos, lamentações e muitas risadas. Meus sinceros agradecimentos Cláudio, Fernanda, Flávia, Bruno, Gabriel, Alan e Pablo. E ao Programa de Pós Graduação em Educação da FFC, que me oportunizou vivências, pessoas e tantas outras possibilidades para além do título de mestra.

E apesar de estranho, gostaria de agradecer a mim, pois nas dificuldades e nas estremecidas durante a jornada, insisti. Não é fácil, não é divertido, não é tranquilo fazer pesquisa, mas é importante, necessário e afirmo que valeu a pena. Consegui!

RESUMO

O MST é um movimento de massas que se organizou formalmente a partir de 1984 para lutar por acesso à terra, pela implantação da Reforma Agrária e mudanças sociais no país. Com o passar do tempo, a luta desencadeou novas demandas para o Movimento e uma delas foi a educação de seus membros. O MST criou seu sistema educacional e progressivamente implantou a Pedagogia do Movimento em suas escolas. O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak implementa a Pedagogia do Movimento, que tem como um dos seus princípios a articulação entre educação e trabalho. Intencionando resolver ao seguinte problema de pesquisa, Em termos teórico-práticos, como o MST operacionaliza a articulação entre educação e trabalho produtivo, princípio constante em sua Pedagogia?, analisamos como ocorre a operacionalização desse princípio no âmbito do Colégio Strozak. Dessa forma, tivemos como objetivo principal verificar e analisar como o MST operacionaliza o princípio da articulação entre educação e trabalho em sua prática educacional. Os objetivos específicos foram: 1. Analisar o conceito de educação do Movimento; 2. Verificar o desenvolvimento do trabalho como princípio educativo na educação do MST; 3. Analisar o projeto político pedagógico do Colégio Strozak; e 4. Analisar a articulação entre educação e trabalho proposta pelo Colégio aos alunos. Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. A pesquisa documental foi realizada por meio de levantamento, leitura, interpretação, discussão e análise de documentos do MST. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento, seleção, leitura, interpretação, discussão e análise de textos como artigos, dissertações, teses, revistas e livros publicados por autores que se debruçam sobre a temática estudada. A pesquisa empírica foi realizada por meio da observação e aplicação de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, pessoalmente e via aplicativo Google Meet. A observação foi realizada durante visita ao Colégio Strozak na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, ambas localizadas no município de Rio Bonito do Iguaçu, interior do estado do Paraná. Concluímos que na educação o avanço teórico do MST é maior do que ele consegue realizar em sua realidade concreta, mas o fato de propor teoricamente já é um passo essencial para alcançar seus objetivos. Também concluímos que, para além do que o MST consegue realizar, a sua educação é uma estratégia, um recurso de luta e resistência, pois exerce um tensionamento constante com o poder estatal, no que diz respeito à formação de professores, ao currículo formal, às condições político-pedagógicas e à atuação que as escolas do MST exercem na realidade concreta.

Palavras-chave: Educação e trabalho; Pedagogia do MST; Trabalho associado;

ABSTRACT

The MST is a mass movement that was formally organized in 1984 to fight for access to land, for the implementation of Agrarian Reform and social changes in the country. Over time, the struggle triggered new demands for the Movement and one of them was the education of its members. The MST created its educational system and progressively implemented the Pedagogy of the Movement in its schools. The Colégio Estadual do Campo Iraci Saete Strozak implements the Pedagogy of the Movement, which has as one of its principles the articulation between education and work. Intending to solve the following research problem, in theoretical-practical terms, how does the MST operationalize the articulation between education and productive work, a constant principle in its Pedagogy? We analyzed how this principle is operationalized within the Strozak School. Thus, our main objective was to verify and analyze how the MST operationalizes the principle of articulation between education and work in its educational practice. The specific objectives were: 1. To analyze the Movement's concept of education; 2. Check the development of work as an educational principle in MST education; 3. Analyze the political pedagogical project of Strozak School; and 4. Analyze the articulation between education and work proposed by the School to the students. As methodological procedure, we used documental research, bibliographic research and empirical research. Documentary research was carried out by means of a survey, reading, interpretation, discussion and analysis of MST documents. The bibliographic research was done by means of a survey, selection, reading, interpretation, discussion and analysis of texts such as articles, dissertations, theses, magazines and books published by authors who focus on the subject studied. The empirical research was carried out through the observation and application of semi-structured, individual and collective interviews, in person and via Google Meet application. The observation was done during a visit to Colégio Strozak at Escola Itinerante Herdeiros do Saber, both located in the municipality of Rio Bonito do Iguaçu, in the countryside of the state of Paraná. We conclude that in education, the theoretical advance of the MST is greater than what it can achieve in its concrete reality, but the fact of just proposing theoretically is already an essential step to achieve its goals. We also concluded that, in addition to what the MST can accomplish, its education is a strategy, a resource of struggle and resistance, as it makes a constant tension with the state power, when considering teacher training, the formal curriculum, to the political-pedagogical conditions and the performance that MST schools exert in concrete reality.

Keywords: Education and work; MST Pedagogy; Associated work.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Entrada do Colégio Strozak	78
Imagem 2 – Fotografia da entrada da secretaria do Colégio com pintura na em homenagem à Iraci Salete Strozake	79
Imagem 3 – Espaço onde é realizada a mística	82
Imagem 4 – Um dos corredores do Colégio que dá acesso às salas de aula	82
Imagem 5 – Registro fotográfico de um mapa em exposição na sala dos professores do Colégio Strozak sobre a distribuição das Escolas itinerantes no estado do Paraná	87
Imagem 6 – Salas de aula da Escola Itinerante Herdeiros do Saber I	88
Imagem 7 – Sala de aula da Escola Itinerante Herdeiros do Saber I	89
Imagem 8 – Interior de uma sala de aula da Escola Itinerante Herdeiros do Saber I	90
Imagem 9 – Imagem da capa do Jornal Frutos da Luta	121
Imagem 10 – Imagem da capa do livro Memórias literárias do Acampamento Buraco e Assentamentos de Rio Bonito do Iguaçu – PR	125
Imagem 11 – Muralismo no Colégio Strozak com frase de Paulo Freire	126
Imagem 12 – Muralismo no Colégio Strozak com outra perspectiva da América Latina	126
Imagem 13 – Pergolado no Colégio Strozak	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo I – RESISTÊNCIA POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	17
1.1 Os Novos Movimentos Sociais.....	17
1.2 Conjuntura de nascimento e atuação do MST.....	22
1.3 A Revolução Verde e o agronegócio	31
1.4 Reforma Agrária Popular	37
1.5 Atuação e organização atual do MST.....	40
1.6 Apontamentos sobre as lutas pela Reforma Agrária	45
Capítulo II – O MST, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO	50
2.1 Apontamentos sobre educação e trabalho	50
2.2 A pedagogia do MST	63
2.3 O trabalho na Pedagogia no MST	71
Capítulo III – O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK	77
3.1 Escolas Itinerantes no Paraná.....	82
3.2 A organização do trabalho no Colégio Strozak.....	89
Capítulo IV – COMPLEXOS DE ESTUDO, CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO COLÉGIO STROZAK	106
4.1 O Sistema de Complexos de Estudo	106
4.1 Os Ciclos de Formação Humana	112
4.3 Experiências de articulação entre educação e trabalho no Colégio Strozak	116
4.3.1 Construção da Cisterna para o Assentamento	118

4.1.2 Jornal do Colégio – Boletim Escolar	119
4.1.3 Centro da Memória.....	122
4.1.4 Embelezamento.....	125
4.1.5. Oficinas.....	126
4.2. Trabalho Associado	127
Conclusão	131
Referências	139

INTRODUÇÃO

O projeto que deu origem a este texto está integrado a um projeto mais amplo denominado *Educação democrática e movimentos sociais: antecedentes da pedagogia do trabalho associado, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil e Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) do México Fase III* (DAL RI, 2018), de responsabilidade da orientadora. O referido projeto tem por objetivo investigar as origens das proposições educacionais da pedagogia do trabalho associado, e identificar os elementos democráticos introduzidos pela classe trabalhadora e movimentos sociais em suas propostas educacionais teórico-práticas. Trata-se de estudo de cunho bibliográfico, documental e empírico que retoma as proposições educacionais dos movimentos dos trabalhadores do sec. XIX, analisando-as e comparando-as com as proposições de movimentos atuais, em especial as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Brasil, e do Movimento Zapatista, do México.

Como parte do projeto fase I, Silva (2014) realizou pesquisa que objetivou responder se havia princípios educativos comuns ou gerais entre as proposições educacionais e suas aplicações e/ou experiências realizadas nas escolas e associações do MST, dos Owenistas e do Movimento Cartista.

Os dados levantados pelo autor contribuíram para a confirmação da tese aventada por Dal Ri (2012) de que os Movimentos analisados possuem princípios educativos comuns e transcendentais, tais como: a) elaboração e implementação de um projeto próprio de educação; b) negação dialética da educação escolar hegemônica estatal; c) implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; d) ações visando formar os próprios educadores; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo; f) constituição e veiculação de uma concepção de mundo concernente a cada Movimento e à classe trabalhadora.

Conforme Silva (2014), esses princípios possuem como um diferencial o fato de que estão para além da dimensão pedagógica, estão vinculados à dimensão educativa e a diferença está na filosofia e na visão de mundo que embasam os referidos projetos educativos. Portanto, os princípios não possuem fim em si mesmos, mas se imbricam com finalidades, objetivos, ideologias e visões de mundo desses Movimentos; os projetos educativos desses Movimentos se vinculam organicamente com os seus projetos políticos e são pautados pela práxis.

Dando continuidade à pesquisa e participando do Projeto aludido na fase II, Silva (2019) investigou os principais princípios teórico-práticos educacionais do Movimento Zapatista, do México, e do MST, do Brasil, com o objetivo de identificar e cotejar os princípios educativos que embasam as ações educacionais desses Movimentos e que foram enunciados por Dal Ri (2012, 2015). O autor respondeu à seguinte questão investigativa: Há princípios educativos comuns ou gerais entre as proposições educacionais e suas aplicações ou experiências realizadas nas escolas do Movimento Zapatista (MZ) e do MST? Os resultados da pesquisa confirmaram que os princípios pesquisados são intrínsecos aos projetos educativos do MZ e do MST, todavia, com idiossincrasias, tanto em termos teóricos, quanto em termos práticos.

São movimentos que estão em atuação, envolvem amplos contingentes de trabalhadores de dois dos principais países da América Latina, possuem diferentes perspectivas político-ideológicas e com diferentes composições, em termos étnico-culturais (SILVA, 2019).

MST e MZ são dois movimentos sociais de grande expressividade na América Latina (ELISADE, 2010, SANTOS, 2008, SILVA, 2019), repercutem e são reconhecidos nacional e internacionalmente (SILVA, 2019). Nesse sentido, os projetos de Dal Ri (2012, 2015, 2018) inovam por seus objetivos, que propõem, em especial, o cotejamento de diferentes movimentos sociais de trabalhadores, contribuindo para o registro sistematizado e para a análise de aspectos históricos da auto-organização de setores das classes trabalhadoras (SILVA, 2019).

A pesquisa de Silva (2019) apresenta os princípios de forma cotejada, porém, numa perspectiva panorâmica e, apesar de os dados apresentados serem de extrema relevância, os apontamentos podem ser aprofundados, trazendo o detalhamento, em termos teóricos e práticos da operacionalização dos princípios.

Em Santos (2018) analisamos um dos princípios aventados por Dal Ri (2012, 2015) e também cotejados por Silva (2014, 2019), com a intenção de responder a seguinte questão: Como ocorre a articulação do ensino com trabalho produtivo na Pedagogia do MST? Com apoio em Dal Ri (2004), a análise dos dados apontou que no MST essa articulação ocorre por meio de três dimensões: 1. Educação ligada ao mundo do trabalho; 2. Trabalho como princípio educativo; e 3. Pedagogia da alternância como método pedagógico. Essa pesquisa contribuiu com análise de um princípio específico na conjuntura de atuação de um dos Movimentos analisados, o MST.

A partir dessa contextualização, apresentamos esta pesquisa que intenta dar continuidade à investigação anterior (SANTOS, 2018) e contribuir com apontamentos e dados para a conclusão do projeto mais amplo a que está integrada. Dessa forma, propomos analisar a articulação entre educação e trabalho produtivo na Pedagogia do MST, em termos operacionais, considerando experiências de articulação desse princípio e verificando se há relação com o trabalho associado.

Em levantamento bibliográfico não encontramos trabalhos que se debrucem especificamente sobre essa temática, o que demonstra a originalidade e ineditismo dos projetos mais amplos (DAL RI, 2012, 2015, 2018) e da proposição desta pesquisa, pois os dados apresentados pelas pesquisas de Silva (2014, 2019) mostram a necessidade de pesquisas que considerem, de forma aprofundada e individualizada, os princípios analisados.

Em termos operacionais analisamos como ocorre a operacionalização desse princípio no âmbito do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, no estado do Paraná. O nome do Colégio é uma homenagem à Iraci Salete Strozake, que fez parte do Setor de Educação do MST e lutou para que a educação acontecesse em áreas de Reforma Agrária. O Colégio Strozak possui um Projeto Político Pedagógico solidamente construído sob os princípios da Pedagogia do MST e se destaca dentre as muitas escolas do Movimento na operacionalização de seu projeto educacional na prática.

PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS

O problema de pesquisa está sintetizado na seguinte questão: Em termos teórico-práticos, como o MST operacionaliza a articulação entre educação e trabalho produtivo, princípio constante em sua Pedagogia?

A hipótese é a de que a articulação entre educação e trabalho é realizada de acordo com a organização e as relações de trabalho instituídas na produção agrária pelo Movimento.

Portanto, o objetivo principal é verificar e analisar como o MST operacionaliza o princípio da articulação entre educação e trabalho em sua prática educacional. Como objetivos específicos apresentamos: 1. Analisar o conceito de educação do Movimento; 2. Verificar o desenvolvimento do trabalho como princípio educativo na educação do MST; 3. Analisar o projeto político pedagógico do Colégio Strozak; e 4. Analisar a articulação entre educação e trabalho proposta pelo Colégio aos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica.

A pesquisa documental foi realizada por meio de levantamento, leitura, interpretação, discussão e análise de documentos, tais como, documentos oficiais, legislações, reportagens, filmes e publicações do MST, ou seja, materiais que ou não receberam ainda um tratamento analítico ou que demandam novas interpretações e, portanto, são considerados fontes primárias de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento, seleção, leitura, interpretação, discussão e análise de textos como artigos, dissertações, teses, revistas e livros publicados por autores que se debruçam sobre a temática estudada, ou seja, foi desenvolvida a partir de material já elaborado, considerados como fontes secundárias de pesquisa.

A pesquisa empírica foi realizada por meio da observação e aplicação de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, realizadas no período de 01 de novembro a 03 de dezembro de 2021. As entrevistas foram realizadas pessoalmente e via aplicativo Google Meet. A observação foi realizada durante visita ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no Assentamento Marcos Freire e na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, Assentamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, ambas localizadas no município de rio Bonito do Iguaçu, interior do estado do Paraná.

Durante a visita, foi realizado o trajeto até as escolas junto aos docentes, discentes e funcionários no transporte escolar. Trata-se de um ônibus que desembarca da rodoviária de Rio Bonito para as escolas do campo da região, levando docentes, gestores e funcionários e que, durante a viagem, realiza paradas para embarque dos estudantes.

As escolas ficam em locais de difícil acesso e o trajeto com o carro pessoal fica inviável por diversos fatores, dentre os quais estão o desgaste no veículo e o perigo de atolamento. Nos dias da realização da visita, foi possível experimentar um pouco do que passam esses trabalhadores e estudantes diariamente. O transporte é bem barulhento e conversar dentro do ônibus é quase impossível. Além disso, as estradas são de terra vermelha e quando o tempo está seco a poeira toma conta da paisagem. É uma viagem desconfortável que dura aproximadamente 40 minutos.

Ao final do período da manhã, alguns docentes embarcam no ônibus para Rio Bonito, saindo do Colégio Strozak, e se dirigem ao Colégio Itinerante Herdeiros do Saber. Para isso

é preciso fazer uma baldeação, um trajeto que dura cerca de 30 minutos. Ao final do período da tarde, o ônibus volta para Rio Bonito e, no trajeto, os estudantes desembarcam próximo aos seus lotes.

Chegando ao município de Rio Bonito do Iguaçu, parte dos docentes se dirigem até os veículos que passam o dia estacionados na Rodoviária, e se organizam em grupos para voltarem ao município de Laranjeiras do Sul, onde residem.

Ao todo foram realizadas dez entrevistas, três delas via Google Meet e sete realizadas durante a visita ao Colégio. As pessoas entrevistadas via Google Meet foram Marlene Sapelli (assessora pedagógica), Ana Cristina Hammel (ex diretora do Colégio, que participou da implementação dos Complexos de Estudos com Ciclos de Formação Humana) e Rudison Ladislau (professor efetivo do Colégio Strozak e ex diretor). Durante o período de observação, foram entrevistadas sete pessoas, a atual diretora do Colégio, Jucélia Casteleri Luppessa, uma aluna do Núcleo Setorial de Comunicação Katlyn Kayane da Silva Santiago, uma funcionária da Escola Itinerante que é mãe de aluno e assentada, Teresa de Fátima Dias, duas professoras contratadas pelo processo seletivo simplificado, Jaqueline Boeno D'ávila e outra que preferiu não se identificar e dois professores, sendo um efetivo, Nilton Silva e um contratado pelo processo seletivo, Tiago Prestes.

As entrevistas nos ajudaram a compreender o funcionamento do Colégio, seu projeto educativo e os avanços e limites de sua proposta. Foi possível coletar os subsídios necessários para compreender a conjuntura de atuação e a realidade concreta do Colégio na região de Rio bonito do Iguaçu.

Durante a coleta de dados empíricos recebemos materiais, como livros, cartilhas e boletins do Colégio que são usados para a formação e que não são distribuídos ao público geral, bem como pudemos ter acesso a dados cartográficos do Assentamento e Acampamento que também não estão disponíveis para ampla divulgação.

Um dos canais de divulgação dos acontecimentos e projetos relacionados ao MST é o seu sítio oficial¹, que foi uma importante base para o levantamento das bibliografias e documentos discutidos e analisados durante a pesquisa. No sítio estão disponibilizados documentos, bibliografias, informes, jornais, vídeos, filmes, documentários etc. Dentre os documentos analisados destacamos Escola, trabalho e cooperação (MST, 1994) e Princípios da educação no MST (MST, 1996) que, apesar de serem documentos escritos há mais de 25

¹O sítio está localizado nos seguintes endereços eletrônicos: www.mst.org.br e www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca

anos, não encontramos documentos atuais que superem ou modifiquem os princípios referentes ao trabalho e à educação do MST neles contidos.

No que diz respeito ao Colégio, analisamos dois documentos específicos: 1. O Projeto Político Pedagógico (Strozak, 2020) e o Plano de Estudos do Colégio (STROZAK, 2013). O PPP (STROZAK, 2020) reflete a operacionalização do Plano de Estudos (STROZAK, 2013), documento que conjectura a sistematização de um conjunto de decisões do coletivo escolar com o objetivo de fornecer aos educadores os elementos necessários para definir a amplitude e a profundidade dos conteúdos que devem ser ensinados, os objetivos formativos e de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que esses conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes.

O grupo de pesquisa *Organizações e Democracia* da Faculdade de Filosofia e Ciências contribuiu para com a pesquisa bibliográfica de forma significativa, pois alguns dos trabalhos publicados com resultados de pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo, tais como, artigos, dissertações, teses, capítulos de livros e livros fazem parte do referencial teórico.

A base Scielo foi selecionada para a busca de materiais que contribuíram com a pesquisa. Num primeiro momento, a base retornou 317 pesquisas com títulos relacionados ao termo MST e para um recorte mais elaborado utilizamos os termos: 1. MST e 2. Educação, que retornou 42 resultados, dentre as obras selecionadas, destacamos Sapelli (2017). Quando pesquisamos os termos 1. MST e 2. Trabalho, foram encontradas 83 obras, dentre as quais selecionamos Janata (2015). Ao pesquisarmos os termos: 1. MST; 2. Educação; e 3. Trabalho, a pesquisa retornou 19 resultados e selecionamos Souza (2020). Ao pesquisarmos os termos: 1. MST; 2. Trabalho; e 3. Produtivo, a pesquisa retornou apenas 2 resultados, demonstrando a necessidade de pesquisas que se debrucem especificamente sobre a temática.

Para a compreensão do princípio de articulação entre educação e trabalho produtivo, a conjuntura de atuação e nascimento do MST, os motivos para elaborar um projeto próprio de educação, além dos documentos e bibliografias já citados, foram selecionadas algumas obras que foram lidas para pesquisas anteriores, indicadas por colegas pesquisadores e encontradas em buscas na *internet* ou em livrarias virtuais.

No que se refere ao Colégio Strozak e sua conjuntura de atuação, foi importante historicizar o Colégio e sua importância para o conjunto de escolas do campo do estado do Paraná e sua amplitude no diz respeito à categoria de Escola-base, em que se enquadra e

sobre a qual discorreremos nos próximos capítulos. Para isso, compreendemos ser fundamental discorrer sobre o MST e sua importância na luta pela Reforma Agrária no cenário atual e na sua conjuntura de nascimento.

Dessa forma, o texto está dividido da seguinte maneira: No primeiro capítulo apresentamos a conjuntura política e econômica de fundação e atuação do MST, apontando particularidades do Movimento. No segundo capítulo apontamos o valor do trabalho e sua importância para a formação do ser humano, além de discorrermos sobre a educação em seu sentido amplo e em como se tornou institucionalizada. No terceiro capítulo apresentamos o Colégio Strozak e a organização do trabalho pedagógico com o Sistema de Complexos de Estudo e os Ciclos de Formação Humana. No quarto e último capítulo apresentamos formas de articulação entre a educação e trabalho que acontecem no Colégio Strozak.

CAPÍTULO I

RESISTÊNCIA POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS²

Neste capítulo são apresentados apontamentos sobre a conjuntura política e econômica de fundação e atuação do MST. Apesar de ser um movimento atuante no Brasil, sua conjuntura de nascimento está ligada a lutas de movimentos sociais que o antecederam e que fizeram história dentro e fora do país, relacionadas à necessidade de união da classe trabalhadora para enfrentar problemas estruturais. É importante apontar algumas características e particularidades do Movimento para que o leitor, quando não conhecedor do Movimento, possa compreender os motivos de sua existência e porque o MST insiste em lutar por demandas que, aparentemente, parecem amplas, mas que se revelam cheias de particularidades e geradoras de novas lutas.

1.1 OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O processo de gestação e de fundação do MST ocorreu em um período de grande efervescência política no Brasil, marcado pela luta contra o regime militar vigente desde o golpe de 1964 e que teve fim em 1985. Os militares tomaram o poder por meio de uma aliança política civil-militar e destituíram o presidente João Goulart. Foi um período de grande perseguição aos movimentos sociais e conforme Fernandes (2000), os movimentos camponeses foram aniquilados e os trabalhadores passaram a ser perseguidos, humilhados, assassinados, exilados dentre outros.

As políticas adotadas pelo governo da ditadura ocasionaram o aumento da desigualdade social, com o favorecimento da concentração de renda e intensificação da concentração fundiária, tornando cada vez mais grave a questão agrária.

No final dos anos de 1970 e início de 1980, sindicatos, entidades e movimentos sociais de trabalhadores se reorganizaram e desencadearam a luta pela democratização do país e por melhores condições de vida e trabalho. O MST fez parte desse processo e foi um

² De acordo com Dal Ri (2017), do ponto de vista acadêmico, não há um consenso entre os pesquisadores em relação ao conceito de movimento social (MS), mas, de maneira geral, estudiosos o usam para denominar organizações estruturadas com a finalidade de criar formas de associação entre pessoas e entidades que tenham interesses em comum, para a defesa ou promoção de certos objetivos perante a sociedade. São, portanto, formas de ação coletiva com algum grau de organização. Segundo a autora, para a dialética/marxismo, os MS emergem das contradições fundamentais da sociedade em seus aspectos econômico, políticos e culturais.

dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta pela terra (CALDART, 2012, FERNANDES, 2000).

Conjuntamente, o fim da ditadura civil-militar no Brasil coincide com o avanço do neoliberalismo na América Latina, depois que os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, passam a difundir mundialmente o projeto de expansão econômica conciliado à flexibilização das leis sociais e desregulamentação das leis trabalhistas (VIEIRA; ROEDEL, 2002).

O neoliberalismo é um fenômeno complexo e, conforme Duménil e Lévy (2006), definiu um novo curso para o capitalismo mundial. Os autores afirmam que depois de acontecimentos, como a Grande Depressão e a II Guerra Mundial, o poder e a renda da classe capitalista foram diminuídos e que com a crise dos anos de 1970 e o crescimento da inflação, essa classe passou a acumular perdas. Nesse intermeio, o neoliberalismo surge como uma possibilidade para restauração dos níveis de acumulação do capital.

Para Duménil e Lévy (2006, p. 3),

Entre a Segunda Guerra Mundial e o começo dos anos 1970, o 1% mais rico das famílias dos EUA tinha mais de 30% da riqueza total do país; durante a primeira metade dos anos 1970, essa porcentagem tinha caído para 22%. O neoliberalismo foi um golpe político cujo objetivo era a restauração desses privilégios. A esse respeito, foi um grande sucesso.

Na América Latina, a classe trabalhadora que já vivia em condições precárias de vida e trabalho foi fortemente afetada pela implantação do projeto neoliberal. As organizações de trabalhadores foram diminuídas com a repressão dos atos de resistência e ocorreu a criminalização dos movimentos sociais (DAL RI, 2010).

O capitalismo neoliberal na América Latina modificou a situação sócio-econômica da região. As suas ações e políticas exerceram forte efeito, maiormente, sobre as classes trabalhadoras que tiveram um agravamento de suas condições de vida e trabalho, as quais já eram muito difíceis mesmo antes da implantação do projeto neoliberal (DAL RI, 2010, p. 8).

A ofensiva do capital desencadeou uma gestão econômica de mercados desregulamentados³ que, por sua vez, culminou no desmonte das conquistas sociais das classes trabalhadoras. (VIEITEZ; DAL RI, 2009, 2010).

³ Processo que elimina as restrições e travas legais à atividade financeira. A partir dos anos de 1980, diversos países deram início ao processo de desregulamentação dos seus mercados financeiros.

De acordo com Vieira e Roedel (2002, p. 29), o enfraquecimento das organizações de trabalhadores pode ser considerado como um boicote à atuação dos sindicatos e da classe trabalhadora.

Este boicote podia se traduzir, por exemplo, na cobrança de elevadas multas aplicadas pela Justiça do Trabalho, no Brasil, aos petroleiros durante a greve de 1995. Ou ainda, no constante emprego da mídia para desqualificar os movimentos sindicais e transformá-los, perante a opinião pública, em representações arcaicas, autoritárias, incapacitadas ao convívio na moderna sociedade de consumo.

Foi um período em que fortes ideologias pró capitalismo foram criadas e disseminadas com o domínio da *mass media*⁴ e guerras contra os países que resistiram foram iniciadas. Como as formas de vida e de trabalho das cidades e de algumas regiões foram extirpadas, os movimentos populares e a vida política pública foram esvaziados (VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Mas a força da resistência popular é histórica e, apesar das subjetividades dos espaços e tempos, formas de resistência insurgem e foram desencadeadas por questões estruturais e não apenas conjunturais. Segundo Dal Ri (2010), as classes trabalhadoras sempre estiveram em constante movimento de organização e luta, procurando formas de garantir sua sobrevivência em meio às diversas crises que enfrentaram e enfrentam.

Com o avanço da política neoliberal na América Latina, diversos movimentos sociais emergiram, colocando em perspectiva as lutas da classe trabalhadora. De acordo com Dal Ri (2010), nos anos de 1990 movimentações das massas populares com caráter de levantes surgiram em países da América Latina.

A partir dos anos de 1990, surgiram movimentações das massas populares, com caráter de levantes, no Equador, na Bolívia, na Argentina e no México. No Equador a população obrigou os presidentes Bucarán, em 1997, e Gutierrez, em 2005, a deixarem o poder. Na Bolívia, em 2000, por meio da guerra da água a população se confrontou com a privatização dos serviços de água, o que gerou dezenas de mortos e centenas de feridos. Em 2003, ocorreram os movimentos contra as privatizações na área de energia e a guerra do gás iniciada em El Alto onde ocorreu o massacre da população no denominado outubro negro do mesmo ano. Em 2005, as massas populares derrubaram o presidente Lozada e o seu sucessor Mesa. Em 2001, na Argentina, que viveu grave crise econômica, social e financeira, com alto índice de desemprego que atingiu também a classe média, as movimentações populares culminaram com a renúncia do presidente De La Rúa. Essa mesma tendência às manifestações populares de revolta e

⁴ Em tradução livre 'mídias de comunicação de massa'.

reivindicativas foi verificada nas populações de Oaxaca e Chiapas, no México, nos estudantes do Chile, nos trabalhadores da Colômbia e nos camponeses do Peru. (DAL RI, 2010, p. 9).

Para Zibechi (2003), os movimentos constroem um mundo novo pelas frestas que o modelo de dominação abre e são a resposta ao que o autor chama de *terremoto social* provocado pelo surto neoliberal.

Muitas organizações com grande expressividade foram surgindo a partir desses levantes. Dal Ri (2017) denomina algumas dessas organizações de Novos Movimentos Sociais (NMS)⁵ diferenciando-os de movimentos anteriores, em especial, por suas formas de organização e funcionamento e não tanto pelas questões ou problemáticas sociais que os movem.

As contestações das massas populares pelo fim da regressão social, para Dal Ri (2017, p. 166), possuíram um elemento inovador “[...] a exigência de que a democracia avance para além do formalismo vigente.” Os NMS foram tomados por formas originais de organização, “[...] promovendo o princípio fundamental da prática democrática, recusando a hierarquia vertical, promovendo formas de cooperação e solidariedade, e resgatando valores e culturas esmagados pelo capital.” (VIEITEZ; DAL RI (2009, p. 6).

Os NMS são os movimentos dos sem-terra, dos desempregados, movimentos indígenas, étnicos, de trabalho associado, da economia solidária, fábricas bajo control obrero, etc. Em sua maioria, os NMS que foram surgindo na AL apresentaram características diferenciadas quando comparados aos tradicionais e aos mais recentes. Foram rejeitando as formas de organização clássicas e promovendo várias modificações no que diz respeito, principalmente, às formas de deliberação e de distribuição do poder (DAL RI, 2017, p. 170).

Dal Ri (2017) destaca ainda que os NMS possuem algumas características observáveis e que movem suas lutas, tais como: 1. Territorialização; 2. Autonomia; 3. Cultura; 4. Gênero; 5. Preservação da natureza; 6. Luta contra preconceitos; 8. Instituição de uma nova educação; 9. Construção de uma nova democracia; 10. Ações de luta político-econômicas diferenciadas; 11. Movimento antissistemicos que se confrontam com o capitalismo neoliberal.

⁵O conceito de Dal Ri (2017) de novos movimentos sociais é distinto do de outros autores e de abordagens teóricas, como, por exemplo, as teorias neomarxista e culturalista-acionalista. Para mais informações ver Gohn (1997).

A autora (DAL RI, 2017, p. 173-174) explica essas características da seguinte maneira:

1) “Territorialização. O território é o espaço no qual os NMS constroem coletivamente uma *nova organização social*, onde os novos sujeitos se instituem, instituindo ao mesmo tempo seu espaço, sua produção material e cultural”.

2) “Autonomia. Buscam a autonomia tanto do Estado como dos partidos políticos. Antes essas populações dependiam totalmente dos patrões e do Estado. Mas, os NMS estão trabalhando para conseguir a sua autonomia produtiva, política e cultural”

3) Cultura. “Lutam pela recuperação e pela revalorização de sua cultura, valores, conhecimentos e língua”.

4) “Reorganização da produção e da apropriação dos excedentes – com novas relações de trabalho, etc.”.

5) Gênero. “Há um destaque para o papel da mulher”. Há uma luta contra a violência e discriminação da mulher, que se estabelece com a aplicação de políticas de igualdade no trabalho e de incentivos à sua participação política;

6) “A luta pela preservação da natureza e dos ecossistemas”.

7) “Contra os preconceitos, contra os racismos, sexismo – étnicos etc.”;

8) “Pela construção de uma nova educação. Os movimentos dependiam de intelectuais que lhes transmitiam a ideologia crítica ou socialista de *fora*, agora lutam pela autoformação e auto-organização com algumas características: formação de seus próprios intelectuais; formação de seus próprios educadores; formação voltada para a sua produção [...]; formação com a sua ideologia; formação para o intelectual + dirigente político (Gramsci)”;

9) “Pela construção de uma nova democracia – igualdade de poder, conselhos deliberativos, assembleia, democracia direta – gestão democrática ou autogestão”.

10) Ações político-econômicas diferenciadas: ao invés de greves, por exemplo, os NMS ocupam, ocupam terras [...] ocupam as fábricas [...], ocupam *lascalles* [...].”

11) “Por último, são movimentos antissistêmicos que se confrontam com o capitalismo neoliberal”.

Para Zibechi (2003), os movimentos tomam em suas mãos a educação e a formação de seus dirigentes, com critérios pedagógicos próprios, frequentemente inspirados na educação popular, como, por exemplo, os indígenas equatorianos que tomaram a dianteira por terem construído a Universidade Intercultural dos Povos e Nacionalidade indígenas, que

recorre à experiência da educação intercultural bilingue em quase três mil escolas dirigidas por índios, e também os Sem Terra do Brasil, que dirigem escolas em seus assentamentos e em múltiplos espaços de formação de docentes, profissionais e militantes.

Para Vieitez e Dal Ri (2009), ao rejeitar as formas de organização tradicional e promoverem modificações nas formas de deliberação, distribuição do poder e participação direta, dentre outras, é que os NMS se diferenciam dos movimentos sociais que os antecederam, tais como os sindicatos e partidos, que deliberam, na maior parte do tempo, por meio de diretorias eleitas.

O MST é um desses Movimentos, que surge rejeitando formas tradicionais de organização e promovendo não só modificações nas formas de deliberação, distribuição do poder e participação, como também nas formas de luta e enfrentamento ao setor agrário capitalista.

1.2 CONJUNTURA DE NASCIMENTO E ATUAÇÃO DO MST

Os principais acontecimentos que desencadearam o processo de gestação e formação do MST estão entrelaçados à formação do país. Fernandes (2000) afirma que compreender o processo de formação do MST é compreender que estamos em luta desde que os povos indígenas resistiram ao colonizador europeu. Desde então inúmeras lutas foram realizadas e massacres contra a classe trabalhadora. Garcia (2012) aponta que no centro das lutas de emancipação do Brasil, sempre esteve a questão agrária.

Discorrer sobre a história do MST não é sobre fazer uma linha histórica neste texto, mas, sim, é uma movimentação necessária para que o leitor compreenda que a formação do MST, enquanto um movimento social que luta pela terra, tem suas raízes fíncadas na origem das propriedades das terras brasileiras.

Apesar de sempre ter havido luta, foram criadas formas de garantir os direitos dos donatários das Capitâneas e, na atualidade, as formas de exclusão apesar de terem sido modificadas, continuam existindo e sendo validadas pelos governos. É o que afirmam Hammel, Silva e Andreetta (2007, p. 26-27)

No decorrer de toda nossa história, é notória a existência de muitas lutas para legitimar a posse deste território que hoje conhecemos como Brasil. É importante notar as formas com que pessoas humildes, com organizações próprias, conseguiram questionar estruturas fechadas e lutar. Nos dias

atuais – final de Século XX e início do século XXI – a situação de exclusão é a mesma, apenas em outros moldes, apesar de algumas tentativas de desapropriação e divisão de grandes latifúndios, a terra ainda está concentrada nas mãos de latifúndios e empresas que um dia se apossaram delas. Deste modo, a maioria da população sem o direito sagrado de acesso ao cultivo da terra.

Algumas dessas ações de resistência são lembradas por sua grande proporção e visibilidade histórica, tais como a luta dos Quilombos, a Guerra dos Canudos, a Guerra do Contestado, o Cangaço, a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada e a Cabanagem, dentre outras. Todas tendo como pano de fundo a questão agrária.

Diversos são os movimentos de luta pela terra e na terra no Brasil, com diferentes estratégias de atuação, princípios políticos e formas de surgimento. No interior desses movimentos, camponeses e trabalhadores desempregados enxergam a possibilidade de ter a terra para trabalhar e manter, de forma mínima, as condições necessárias para sua sobrevivência e reprodução social. As primeiras lutas camponesas organizadas, com proporção nacional ocorreram nas décadas de 1950/60 com as Ligas Camponesas formadas no Nordeste brasileiro. Até 1964 as Ligas atuaram em 14 estados brasileiros, reunindo e organizando milhares de camponeses. As Ligas estavam prestes a se transformar em uma organização política mais forte, conseqüente e com um programa que extrapolava a questão agrária, até que veio o golpe militar e elas foram destroçadas. Porém a luta pela terra não cessou e a garra, a determinação dos camponeses integrantes das Ligas estão presentes hoje no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se considera herdeiro natural daquela histórica organização. (JESUS, A. D., 2011, p.1)

As Ligas Camponesas datam da década de 1950 e têm uma participação fundamental na história de luta pela terra no Brasil. Durante a década de 1950, os agricultores alugavam (pagavam o foro) as terras que haviam sido abandonadas por seus donos. Em 1955, os donos do Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, município de Pernambuco, aumentaram o preço do aluguel e teve início uma mobilização dos trabalhadores. Os trabalhadores passaram a ser representados por Francisco Julião, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), e a organização ficou conhecida como Liga Camponesa da Galileia. Com o passar do tempo outras Ligas surgiram e foram se espalhando pelo país, com o lema *Reforma Agrária na lei ou na marra*. Mas, esse posicionamento era contrário ao do Partido Socialista Brasileiro, do qual Julião fazia parte, e também contrário ao da Igreja Católica, pois tanto um quanto outro se posicionavam a favor de uma reforma agrária por etapas e com indenização em dinheiro e títulos aos proprietários (FERNANDES, 2000; MORISSAWA, 2001). Com o golpe de 1964,

tanto as Ligas Camponesas quanto outros movimentos foram exterminados (FERNANDES, 2000).

Outra organização que se destacou na história das lutas pela terra foi o Master, que surgiu no final da década de 1950, no município de Encruzilhada do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. Em 1962, o Master organizava acampamentos e sua inovação foi que, enquanto os movimentos sociais da época lutavam para não deixarem suas terras, o Master passou a se organizar para entrar nelas (FERNANDES, 2000; MORISSAWA, 2001). O Master cresceu com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), mas como o partido foi derrotado nas eleições, o governo estadual, algumas instituições e entidades acabaram atacando-o e enfraquecendo-o (MORISSAWA, 2001).

Destacamos as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que possuem uma significativa participação no processo de formação do MST. As CEBs foram criadas pela Igreja Católica na década de 1960 e a CPT surgiu em 1975.

As CEBs se baseavam nos princípios da Teologia da Libertação⁶ e se tornaram importantes espaços de organização e luta para as classes trabalhadoras, contra as injustiças e por seus direitos. Morissawa (2001, p. 105) destaca que “Os teólogos da libertação fazem uma releitura das Sagradas Escrituras da perspectiva dos oprimidos e condenam o capitalismo, considerando um sistema anti-humano e anticristão”.

Para Dal Ri (2004), a CPT provavelmente foi a organização que mais imediatamente contribuiu para a formação do MST. Para Morissawa (2001, p. 105), a CPT foi “[...] importante instrumento de desmascaramento das políticas e projetos dos militares, e permanece sendo espaço central na organização e projeção das lutas pela conquista da terra.” A CPT se espalhou por todo o país, crescendo e adquirindo novas formas, de acordo com as necessidades locais, e apoiando vários movimentos sociais (CANUTO, 2012).

No início da década de 1980, a CPT iniciou debates e encontros com diversas lideranças da luta pela terra no país. Durante essas reuniões, as lideranças avaliavam os diversos movimentos existentes, apresentavam causas e limites das lutas, trocavam informações, analisavam as alianças estabelecidas, discutiam a participação dos sindicatos e as articulações necessárias para melhorar a organização dos trabalhadores sem-terra, dentre outras. Foram diversos eventos realizados ao longo do tempo e que acabaram por resultar na realização do 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, estado do Paraná, nos dias

⁶É uma interpretação acerca dos ensinamentos bíblicos de Jesus Cristo que procura ensinar formas de libertar os homens das condições econômicas, políticas e sociais injustas.

20, 21 e 22 de janeiro de 1984, evento que marca oficialmente o nascimento do MST (MORISSAWA, 2001).

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza. [...] Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores... Trabalhadores rurais Sem Terra, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. Não apenas nos sentimos herdeiros e continuadores das lutas anteriores, mas também somos parte das lutas que nos forjaram no nosso nascimento. Do sindicalismo combativo, da liberdade política e das Diretas Já em 1984, quando já em nosso primeiro Congresso afirmávamos que ‘Sem Reforma Agrária não há democracia’. (MST, 2021).

Ainda, em 1984, o MST realizou o primeiro Congresso Nacional, com o lema ‘Sem Reforma Agrária não há democracia’, e nos anos que se seguiram outros Congressos foram realizados. Em média os Congressos ocorrem a cada cinco anos e reúnem uma quantidade impressionante de participantes, sendo o maior espaço de decisão do MST (MST, 2021).

Na atualidade, o MST está organizado em 24 das 26 Unidades Federativas das cinco regiões do país (SILVA, 2019) e é conhecido nacional e internacionalmente. Explicar o MST não é uma tarefa simples. É um movimento social amplo, que tem sido estudado sistematicamente por um número considerável de pesquisadores e possui particularidades em cada território de atuação.

Souza (2020) realizou pesquisa com o objetivo de levantar, no banco de teses da Capes, nos dados dos currículos de pesquisadores e em referências de bibliografias, teses e dissertações, pesquisas sobre o MST e Educação do Campo. Foram identificadas 1.310 pesquisas vinculadas aos temas, todas produzidas em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da educação no Brasil. A autora (2020, p. 17) aponta que a relação entre trabalho e educação possui grande expressividade entre as pesquisas, especialmente das que utilizam o método materialista histórico dialético. “Trabalho e Educação possui um conjunto investigativo que tende a ser fiel ao método materialista histórico dialético, com referências a Marx em especial. Tende a analisar o trabalho como princípio educativo no movimento social, na escola e em contextos de cooperação no MST.”

Os dados apontados e analisados por Souza (2020) nos permitem afirmar que o MST, após 38 anos de existência, se mantém como um movimento consolidado e é objeto de investigações científicas de altos níveis e com crescente número de publicações envolvendo suas práticas educativas.

Com o modelo agrário mais concentrador implementado durante a ditadura, que excluía a pequena agricultura, houve grande êxodo rural, exportação da produção, uso intensivo de venenos e concentração de terra e dos subsídios financeiros para trabalhar nela. Ao final da década de 1970, as contradições do modelo agrícola se tornaram intensas e, em setembro de 1979, centenas de agricultores ocuparam as granjas Macali e Brilhante, no estado do Rio Grande do Sul. Em 1981, ainda no Rio Grande do Sul, surgiu um novo acampamento, a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar e agregou em torno de si a sociedade civil na luta por um regime democrático (MST, 2021).

Na época da Encruzilhada Natalino, o MST criou um Boletim para divulgar a Encruzilhada e solicitar apoio. O Boletim repercutiu nacional e internacionalmente, agregando diversas lideranças de luta pela terra (MST, 2021). A CPT iniciou debates e encontros com essas lideranças para discutir demandas e avaliar os movimentos já existentes: tratar as causas e os limites de suas lutas; analisar as alianças possíveis; trocar informações; discutir a participação dos sindicatos e as articulações necessárias para melhorar a organização dos trabalhadores sem-terra (MORISSAWA, 2001).

Essa ocupação marcou o início do período de gestação do MST que, desde então, tem como uma das principais ações a ocupação de terras. Ao constatarem que organizar os trabalhadores, divulgar suas ideias e esperar para que a reforma agrária se realizasse por via parlamentar não seria o suficiente, os trabalhadores passaram a ver a ocupação como uma das possibilidades de enfrentamento ao grande latifúndio improdutivo e pressionamento do Estado.

Ao ocuparem um latifúndio improdutivo, que não é a terra em que os trabalhadores necessariamente serão assentados, os trabalhadores se organizam no acampamento que, para Belo e Pediowski (2014), é fundamental nas ações de desenvolvimento econômico-social dos assentamentos do MST, pois é nele que se desenvolvem formas de cooperação e coletividades que são preconizadas pelo Movimento.

Ao se organizarem em um acampamento, os indivíduos passam a ser um coletivo na luta pela reforma agrária, que abre espaço para a construção de uma nova identidade para os

acampados. Portanto, a construção dessa nova identidade é parte de um processo de aprendizagem que se inicia com a ocupação e por meio dela são transmitidos os valores ancorados no princípio da solidariedade (BELO; PEDIOWSKI, 2014).

Portanto, a ocupação não é apenas uma ação para pressionar o Estado, não é apenas uma forma de luta, mas um ato educativo, que possibilita que durante a luta pela terra, as famílias aprendam a se organizar de forma coletiva e solidária. Para Belo e Pedowski (2014), trabalhar de forma cooperada, colaborativa ou associada não é algo simples, pois requer uma completa mudança nas formas de organização do trabalho e dos meios de produção.

Quem já passou por acampamentos localizados na beira das estradas ou já assistiu notícias sobre os acampamentos pode, à primeira vista, ter uma visão distorcida desse território. Segundo Fernandes (2012), os acampamentos podem parecer ajuntamentos desorganizados de barracos, contudo, há disposições específicas em decorrência da topografia do terreno, das condições de desenvolvimento da resistência ao despejo e das perspectivas de enfrentamento com jagunços. Majoritariamente, os acampamentos se organizam em arranjos circulares ou lineares e os sem-terra organizam a horta, escola, farmácia e um local para a realização de assembleias. Logo depois de organizarem o acampamento, são criadas as comissões de organização para atender às necessidades dos acampados.

Ao organizar um acampamento, os sem-terra criam diversas comissões ou equipes, que dão forma à organização. Delas participam famílias inteiras ou parte de seus membros. Essas comissões criam as condições básicas para a manutenção das necessidades dos acampados: saúde, educação, segurança, negociação, trabalho etc. (FERNANDES, 2012, p. 24).

Belo e Pedowski (2014), em pesquisa empírica realizada em alguns acampamentos do MST, afirmam que a organização da vida nos acampamentos ensina novas formas de viver, pois, novas práticas coletivas são incorporadas no cotidiano dos indivíduos, tais como manifestações, assembleias, coordenação de comissões de trabalho etc., que instrumentalizam e organizam os acampados na luta por direitos fundamentais. Essas práticas não faziam parte do horizonte cultural desses indivíduos antes do acampamento e agora os ensina a conviver num ideário coletivo.

Dal Ri (2004) aponta que a ocupação é um dos traços mais importantes e característicos do MST e Fernandes (2012) afirma que o MST nasceu da ocupação de terra e por meio da ocupação o Movimento se reproduz, espacializando a luta pela terra.

Para Caldart (2012), o sentido educativo do MST extrapola os limites de sua luta pela questão agrária e altera a constituição dos sujeitos sociais que o constituem.

Podemos afirmar que *os Sem Terra se constituem como um novo sujeito social*, no sentido de sujeito coletivo que passa a participar dos embates sociais. Mas, quando se trata de afirmar que o MST *forma sujeitos*, isso nos remete a pensar nesse sujeito, no singular, como constituído de diversos sujeitos, no plural. Porque daí podemos falar nos Sem Terra como sendo as mulheres Sem Terra, as crianças Sem Terra, ou os Sem Terra de origens étnicas e culturais diferentes; ou podemos falar dos Sem Terra acampados e dos Sem Terra assentados, e assim por diante... Há *identidades diversas* que se combinam na formação dessa identidade social mais ampla. (CALDART, 2012, p. 38, grifos da autora).

Quando os trabalhadores e trabalhadoras escolhem participar do MST, não o fazem necessariamente por ter uma consciência dos valores projetados pela luta, e essa é uma preocupação do Movimento. Portanto, o MST passa “[...] a considerar como tarefa central a formação das pessoas, exatamente na perspectiva de ajuda-las a perceber conscientemente como pressionam as novas circunstâncias que criaram através da sua participação na luta e na sua identificação como Sem Terra.” (CALDART, 2012, p. 62). Esse é um processo educativo.

Os sujeitos que participam de experiências como a ocupação e o acampamento internalizam hábitos, posturas, convicções, valores, expressões de vida social que aos poucos se conformam em cultura, em processos de formação, com vivências educativas específicas para cada indivíduo (CALDART, 2012).

Estamos tratando de *processos de formação*, o que significa considerar continuidades e descontinuidades, em um movimento que quase nunca é linear e geralmente se apresenta com múltiplos sentidos entrecruzados. Há quem tenha entrado no MST através da vivência que aqui vai aparecer por último. Outros que talvez não cheguem a vivenciar diretamente todos os processos. Há, pois, também a herança de aprendizados, embora nada substitua a experiência direta em cada uma das ações que definem a atuação do MST. As vivências educativas de que aqui se trata não são necessariamente as ações realizadas pelo MST com uma intencionalidade pedagógica e cultural. São aquelas ações próprias da materialidade principal da atuação do Movimento, em uma relação direta com os momentos de sua história de luta. É dessa materialidade que se gesta o seu sentido sociocultural e educativo mais profundo, e que dizem respeito aos

aprendizados que já integram o *modo de ser Sem Terra* e aos poucos se transformam em uma cultura que carrega em si alguns *pressentimentos de futuro*. E isso nem tanto por inventar práticas ou criar novos ideais libertários, mas muito mais por recuperar certos tesouros do passado, especialmente algumas *matrizes de rebeldia popular organizada* que possibilitam devolver ao povo sua condição de sujeito da história. (CALDART, 2012, p. 167-68, grifos da autora).

Ao projetar mudanças na forma como as pessoas se posicionam diante da realidade do mundo, a ocupação de terra gera um aprendizado na formação do sujeito e o acampamento também tem seu papel pedagógico, na medida em que forma um coletivo para a luta. No acampamento a organização se dá por meio dos Núcleos de Base, constituídos entre dez e trinta famílias. Através dos núcleos se organizam a divisão de tarefas, as discussões e os estudos para a tomada de decisões sobre os próximos passos de luta. As tarefas são planejadas e avaliadas na assembleia geral, instancia máxima de deliberação (CALDART, 2012) dos acampamentos e assentamentos.

No Brasil, a ocupação é motivo de estranhamento por grande parte da população que, baseada, majoritariamente, nas notícias divulgadas pelas grandes mídias, reprova a ação e a considera e denomina de invasão. Contudo, a diferença entre a ocupação e a invasão, que não é explicada pelas mídias, é significativa para diferenciar o que é crime do que é uma forma de reivindicação legítima.

O MST exerce uma pressão pela reforma agrária e sua criminalização pelos poderes públicos, além das punições à luta, enfraquece sua imagem diante da população, o que é uma clara estratégia política para cercear os movimentos sociais e eliminar focos de disseminação da luta dos trabalhadores.

O Código Penal Brasileiro classifica como invasão o ato de um indivíduo invadir a propriedade de outro em proveito próprio, esbulho possessório, o que é cabível de pena. A ocupação é classificada como a ação massiva de ocupar um território não para proveito próprio, mas para fazer pressão política para que o governo aplique a lei e desaproprie o território em questão, que não cumpre a sua função social. Além disso, o proprietário é indenizado e a terra distribuída para a reforma agrária.

Conforme Dal Ri (2004), a ocupação enquanto *práxis* organizacional do Movimento forma um microcosmo social em que a comunidade se organiza para solucionar os problemas elementares da vida social. Esses problemas elementares, no caso dos movimentos sociais, podem requerer formação técnica e, no caso do MST, tanto a

capacitação técnica, quanto a formação de quadros estão a cargo da educação, o que faz dela um desafio constante.

Quando o latifúndio passa a ser um assentamento, o MST multiplica seus espaços de resistência e territórios camponeses, dando início à construção de uma nova forma de organização (FERNANDES, 2012). Assim que são assentadas, as famílias iniciam uma produção com mais complexidade e sistematização do que a que acontecia no acampamento. Obviamente, com muitas dificuldades, pois a grande maioria dos assentados não possui os recursos necessários para iniciar uma produção imediata.

Para Silva (2019), ainda que os acampamentos acomodem algumas atividades de produção econômica, essa produção acontece sem os elementos básicos necessários. Já os assentamentos, com a posse definitiva da terra, e sem riscos de perda de plantios ou investimentos, que podem acontecer no acampamento com a desocupação ou expulsão dos Sem Terra, inicia-se uma produção mais sistematizada e complexa.

Acampamento e assentamento são as duas modalidades de territórios do MST. Mas, nem todos os assentamentos da reforma agrária são do MST, ou nem sempre os Sem Terra são a maioria dos assentados. Nesses casos, os desafios do MST para implementar seus objetivos e princípios, tal como a Pedagogia do Movimento, nesses territórios aumentam (SILVA, 2019).

Os assentamentos possuem realidades diferentes, é o que apontam Caldart (2012) e Silva (2019). Enquanto alguns assentamentos são pequenos, com cerca de vinte ou trinta famílias, outros chegam a quinhentas ou seiscentas. Enquanto alguns estão em terras de boa qualidade e já prontas para o plantio, outros estão em áreas com terras de má qualidade, de difícil acesso e sem infraestrutura, chegando a não ter suprimento de água, energia, saneamento básico etc., o que obviamente influencia diretamente a produção.

A produção econômica nos assentamentos da reforma agrária varia conforme diversos fatores, entre eles: qualidade e quantidade de terras; tempo de existência do assentamento; nível de organização dos assentados; infraestrutura e equipamentos para produção, processamento e armazenamento; forma de produção, de processamento e de comercialização (coletiva ou individual); tipos de produtos; disponibilidade de assentados em condições de produzir; perfil dos assentados (filiação a diferentes Movimentos), faixas etárias, número de populações, domínio de técnicas de produção agropecuária ou agroindustrial; questões logísticas (veículos e estradas para transporte); acesso a pontos de venda, entre outros fatores (SILVA, 2019, p. 249).

Há um conflito, nos acampamentos e assentamentos, no que se refere à escolha entre formas individuais ou formas coletivas de organizar a produção. Caldart (2012, p. 198) aponta que este conflito se dá pelo “[...] perfil a ser assumido pelo assentamento diante da lógica capitalista onde se insere.” Ou seja, o conflito reflete a decisão de aceitar a exploração do mercado, reproduzindo a mesma lógica da produção agrícola que gerou sua condição de sem-terra, ou buscar alternativas de uma inserção autônoma no mercado.

Para Caldart (2012), a produção e o trabalho aparecem como formas pedagógicas sobre as quais se educam os sujeitos.

Enquanto o MST avançava em sua organização e crescia em números e em organização, o capital neoliberal se difundiu pelo campo. Em 1990, o MST completava 6 anos e a ofensiva do capital no campo foi impulsionada pelo modelo da Revolução Verde, concebido como um pacote tecnológico.

[...] a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura. (PEREIRA, 2012, P. 687).

1.3 A REVOLUÇÃO VERDE E O AGRONEGÓCIO

A economia da Revolução Verde é configurada pela concentração ou domínio da terra por corporações transnacionais; por fusões e aquisições no ramo das sementes, dominando a produção e distribuição de sementes transgênicas e agrotóxicos; pela ausência de autonomia dos produtores; e pela entrada do capital financeiro no campo. São corporações agroindustriais guiadas pelo tripé semente transgênica⁷, agrotóxicos e máquinas pesadas que acabam por consolidar uma estrutura de poder e dominação no meio rural denominada agronegócio⁸ (DAL RI; NOVAES, 2015).

[...] o cultivo da terra pelos agricultores com base na fertilização do solo pela matéria orgânica realizado por milênios foi sendo substituído pela utilização de substâncias químicas, orientada por técnicos e vendedores, levando à adubação química industrial. A seleção de variedades vegetais, realizadas desde o início da agricultura, passou a ser controlada em

⁷Plantas geneticamente modificadas (AUGUSTO, 2012).

⁸Discorreremos sobre o agronegócio no capítulo 2.

laboratórios, com a seleção de linhagens vegetais que passaram a ser chamada de variedades ‘melhoradas’. Também ocorreram transformações da matriz energética de produção, com a introdução do motor de combustão interna, no lugar da tração animal, fonte de energia de base renovável da agricultura tradicional camponesa. Foram modificações radicais e que transformaram a base da agricultura: o conhecimento milenar prático do próprio agricultor foi substituído pelo conhecimento científico; os ciclos ecológicos locais, pautados nos recursos endógenos, foram substituídos por insumos exógenos industriais; o trabalho que era realizado em convivência com a natureza foi fragmentado em partes – agricultura, pecuária, natureza, sociedade –, e cada esfera passou a ser considerada em separado, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza (PEREIRA, 2012, p. 688).

A Revolução Verde reflete a economia política e desencadeia a concentração de terras; o aumento da mercantilização e proletarização do campo; o aumento do desemprego no campo; a degradação dos solos; o comprometimento da qualidade e quantidade dos recursos híbridos; a devastação das florestas e campos nativos; o empobrecimento da diversidade genética dos cultivares, plantas e animais; a contaminação da água e dos alimentos consumidos pela população; o aumento das alergias, mortes e invalidez; dentre outras consequências (DAL RI; NOVAES, 2015).

Na atualidade, com a ajuda da *mass media*, o agronegócio tem ganhado popularidade e papel de destaque quando o assunto é o campo. A campanha publicitária *Agro é tech, agro é pop, agro é tudo* desenvolvida e propagada pela Rede Globo de Televisão, desde junho de 2016, dissemina a ideologia do agronegócio como a forma moderna e correta de se viver o campo.

Contudo, estudos, como o de Santos et. al. (2019), afirmam que o agronegócio é o responsável por um aumento significativo da desigualdade social e econômica na zona rural e pelo desencadeamento de problemas de saúde de consumidores e de agricultores. Além disso, o agronegócio tem sido o grande responsável pela redução dos recursos naturais, por conta da poluição dos rios e da degradação do solo. Ainda assim, o agronegócio se mantém como um dos setores mais dinâmicos da economia brasileira, amplamente apoiado pelos governos brasileiros.

Fato significativo é que o agronegócio possui representantes diretos e indiretos no Senado e na Câmara, conhecidos como Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) ou bancada ruralista que, em 2018, contou com 207 parlamentares, 40% do total (SANTOS et. al., 2019). Essa porcentagem significativa de representantes do agronegócio defende políticas de apoio ao setor e atua para barrar temas como reforma agrária, legislação

ambiental, conservação do meio ambiente e demarcação de terras dos povos originários, dentre outros (SANTOS et. al., 2019).

Apesar de na história do Brasil não ter tido um governo que se preocupasse com a questão agrária a ponto de resolvê-la, o governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, é uma ameaça a qualquer movimento de luta, seja ele indígena, quilombola, camponês, negro, feminista etc. No caso dos conflitos no campo, os dados são impressionantes. De acordo com a CPT (2021)⁹ foram documentadas e sistematizadas 1.576 ocorrências de conflitos por terra em 2020 no Brasil, o maior número registrado desde 1985 quando a CPT passou a documentar e contabilizar os casos. Os números se tornam aterrorizantes se levarmos em conta que em 1985 o Brasil havia acabado de sair da ditadura civil-militar e, portanto, enfrentava uma época de embates contínuos.

Os números de 2020 superam em 25% os conflitos de 2019 e 57,6% dos conflitos de 2018. Ao todo 171.625 famílias estiveram envolvidas nesses conflitos, que se referem a casos de pistolagem, expulsões, despejos, ameaças de expulsão, ameaça de despejo, invasão, destruição de roças, casas e bens (CPT, 2021) e assassinatos.

Em 2020 foram 1.608 conflitos, dentre os quais 62,5% ocorreram na Amazônia Legal, contabilizando ao todo 1.001. A CPT denuncia um aumento da violência contra grupos e comunidades, ainda que em ano de pandemia, com execuções judiciais de reintegração de posse suspensos. Só no estado do Pará, em 2020, foram 5.218 famílias vítimas de grilagem, um aumento de 175% em relação a 2019, quando foram registrados 1.896 casos.

De acordo com Silva (2019), diversos casos de ameaças, agressões psicológicas e físicas, prisões, torturas e assassinatos de Sem Terra, em especial de lideranças, foram registrados na história do MST, além de invasão e destruição de acampamentos, assentamentos e outras instalações.

O Brasil é conhecido internacionalmente pelas violações dos Direitos Humanos de lutadores sociais, em especial de lideranças vinculadas a movimentos sociais de lutas pelo direito à terra, que é mais amplo que a posse da terra, e de defesa da natureza em perspectivas críticas. Há registros de diversas vítimas de ameaças ou de efetivas agressões físicas e, em diversos casos, de assassinatos, seja por integrantes das forças oficiais, seja por pistoleiros a serviço especialmente de grandes proprietários de terras. Desde o surgimento do Movimento – sem desconsiderar que não é

⁹Disponível em <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/5717-o-estado-do-para-lidera-o-ranking-de-ocorrencias-de-conflitos-de-terra-no-brasil-em-2020>. Acesso em 02 de ago. de 2021.

uma exclusividade desse período – registram-se diversas medidas governamentais de menor repercussão que afetam as classes trabalhadoras, especialmente dos trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária ou não. As mudanças de táticas do MST impactam na educação, considerada indissociável de suas lutas, em especial pelo acesso à terra e por outras demandas do Movimento, sejam as mais imediatas e pontuais, sejam as mais amplas e mediatas. (SILVA, 2019, p. 243).

Se em outros governos, o Movimento precisou lutar para inserir a discussão da reforma agrária na agenda política, durante o atual período de mandato do Governo Bolsonaro, grandes inimigos da reforma agrária receberam importantes cargos no governo, o que significou uma grande reviravolta para os movimentos populares.

Ricardo Salles e Nabhan Garcia¹⁰, por exemplo, são representantes de grandes proprietários e do agronegócio, tais como a poderosa Confederação da Agricultura e Pecuária (CNA) e a União Democrática Ruralista (UDR) de Nabhan Garcia. Ricardo Salles foi nomeado ministro do Meio Ambiente e, em reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, tornada pública pelo Superior Tribunal Federal (STF), afirmou que o momento de pandemia era propício para *passar a boiada*, se referindo à possibilidade de aproveitar a calamidade sanitária no país e a atenção da mídia para os casos de Covid-19 e deliberar medidas em favor do agronegócio. Em junho de 2021, após a abertura da Comissão Parlamentar de Inquérito da Covid-19, Salles foi exonerado.

O agronegócio é um braço forte do atual governo federal e tem conquistado espaço para seu crescimento desenfreado, promovendo o aumento da exploração do trabalho, o uso de agrotóxicos, a invasão e tomada de terras públicas e demarcadas, no caso dos indígenas, quilombolas e pequenos proprietários.

Em matéria que data de 16 de setembro de 2020, o sítio oficial do *Greenpeace Brasil* afirmou que as queimadas que aconteceram no Pantanal Mato Grossense durante o ano de 2020 destruíram cerca de 33% do território e tiveram como objetivo tornar o solo propício para a agropecuária.

Além desses elementos, a situação do campo no país parece ter regredido a tal ponto que dados (SANTOS et. al., 2019) mostram uma repetição dos fatos cometidos durante o regime de governo da ditadura, ou até ultrapassá-los, como já apontamos.

¹⁰ Ricardo Salles, advogado, tentou se eleger deputado federal com uma campanha que insinuava o uso de balas de pistola para conter o MST e, após isso, foi convidado para ser Ministro do Meio-Ambiente. Atualmente está sendo investigado por retirada e venda ilegais de madeiras de florestas do país. Luiz Antônio Nabhan Garcia, ruralista, presidiu a conservadora União Democrática Ruralista (UDR) e foi indicado para a secretaria especial de Assuntos Fundiários do Ministério da Agricultura do Ministério da Agricultura, também a favor de acabar com o Movimento à bala.

Também já foi salientado que durante o governo da ditadura recursos foram disponibilizados aos grandes proprietários em detrimento das famílias de camponeses agricultores e esse é outro fato que se repete. Entre 2016 e 2017, o governo Temer destinou R\$ 183,8 bilhões de créditos aos grandes produtores rurais para o financiamento de suas atividades, e para a linha de crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) a verba programada para os anos de 2017 a 2020 foi de R\$ 30 bilhões (SANTOS et. al., 2019).

A campanha *Agro é pop, agro é tech, agro é tudo* dissemina a ideia de que os números do agronegócio são positivos para o país, contudo, o que ocorre é exatamente o contrário. De acordo com Santos et. al. (2019), a agricultura de base familiar representa 74% da mão de obra no campo e é responsável por 70% dos produtos agrícolas colocados no mercado de alimentos do país, ainda que possua a menor parcela de terras agricultáveis do território nacional, somando apenas 24,3%. Esses dados mostram a disparidade entre o crédito concedido a ambos os setores e a importância de cada um deles para o abastecimento do mercado interno (SANTOS et. al., 2019). Santos et. al. (2019) afirmam que esse, sem dúvida, é um processo de invisibilidade da agricultura familiar que ocorre pela desnaturalização do modo de vida e produção dos camponeses, propagando as ideias de uma agricultura familiar arcaica e, ao mesmo tempo, propaga o agronegócio como produtor de mercadorias moderno e dinâmico.

Além da campanha já citada, emissoras de TV não só difundem como elaboram o conteúdo que objetiva valorizar o agronegócio no país, como, por exemplo, o Canal do Boi (1995), Canal Rural (1997), Canal Terra Viva (2005) e o programa Globo Rural (1980) da Rede Globo de Televisão que surgiram entre o final do século XX e início do século XXI (SANTOS, et. al., 2019).

A valorização do agronegócio se dá em detrimento da agricultura e para compreender melhor essa relação, aponta-se a diferenciação feita por Alentejano (2012) entre os termos agronegócio e agricultura. A diferença é que quando se trata o agro como negócio (agronegócio) a terra é uma mercadoria e enquanto mercadoria pode ser transacionada livremente. Quando tratamos o agro como lugar de vida (agricultura), a terra não é mera mercadoria, mas condição para existência.

O agronegócio carece de grandes extensões de terra, pois tem uma escala produtiva que é imposta pelo patamar tecnológico. As principais atividades do agronegócio são monoculturas e criação de gado, que além da devastação ambiental em florestas e demais

formações vegetais, conforme Alentejano (2012), transformaram o Brasil no consumidor número 1 em agrotóxicos do mundo.

Em nota, o *Greenpeace Brasil* (2019) afirma que a liberação de cada vez mais agrotóxicos pelo governo Bolsonaro estaria colocando em risco o meio ambiente, a biodiversidade e os próprios brasileiros de todas as idades, tendo em vista que contabilizavam mais de 400 novos venenos somente no ano de 2019.

Em 2020, enquanto a pandemia de Covid-19 atingiu a economia, a política, a natureza e impôs efeitos severos sobre a vida dos trabalhadores mais pobres, o MST lançou um plano com medidas emergenciais para a construção da Reforma Agrária, com propostas de democratização do acesso à terra, distribuição de riquezas e defesa dos direitos dos povos do campo e da floresta. A proposta tem como um dos seus eixos centrais assentar as famílias acampadas, desempregadas e das periferias das cidades e, para isso, requer a desapropriação de latifúndios improdutivos, especialmente nas áreas próximas aos centros urbanos. Como aponta Stropasolas (2020), durante a pandemia de Covid-19, em 2020, no Paraná, 70 acampamentos do MST abrigavam 10 mil famílias, dentre os quais 25 enfrentavam o risco de despejo, contudo, foi no Paraná que o MST teve uma das atuações mais expressivas na distribuição de alimentos para a população mais vulnerável. De março a setembro de 2020 foram distribuídas mais de 155 mil toneladas de alimentos agroecológicos. Para o autor, isso deixa visível o paradoxo entre a produção de alimentos da agricultura familiar e a produção de commodities do agronegócio.

Dessa forma, o capitalismo transformou a agricultura em um dos sistemas que formam o agronegócio. Portanto, a reforma agrária precisa extrapolar a distribuição de terra e implementar um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. É por este e outros motivos que quando o MST aponta para a Reforma Agrária Popular ele inclui a organização e o desenvolvimento de agroindústrias cooperativas, a mudança da matriz tecnológica, a democratização do acesso à educação em todos os níveis e a priorização da produção de alimentos saudáveis (FERNANDES, 2012, p. 501).

Corporações detêm o controle financeiro e impõem o agronegócio e a monocultura como modelos de produção. Essas empresas ocupam amplas extensões de terra e usam amplamente agrotóxicos que provocam desequilíbrio e desgaste na biodiversidade. Essas corporações controlam a produção, a distribuição e o comércio das sementes (DAL RI, 2019).

O MST vem na contramão do agronegócio e, em 2014, apresentou o Programa Agrário do MST, que aponta para uma reforma agrária que deve começar com a democratização da propriedade da terra e que deve organizar a produção de uma forma diferente, ou seja, deve priorizar a produção de alimentos saudáveis para o mercado interno e culminar com um modelo econômico que distribua renda e respeite o meio ambiente. Essa é a Reforma Agrária Popular (RAP), que impacta a permanência das pessoas no meio rural e o desenvolvimento de agroindústrias.

A Reforma Agrária é pauta em diversos países do mundo. Segundo Dal Ri (2019) é um tema redivivo, mas não apenas por causa do MST ou de outras organizações congêneres e sim porque grande parte dos trabalhadores não se conforma com o modelo da revolução verde e com o agronegócio.

1.4 REFORMA AGRÁRIA POPULAR

O programa de Reforma Agrária do MST é popular e analisa as condições do campo na atualidade frente ao desenvolvimento do capitalismo (representado pelo agronegócio) e atualiza os objetivos do Movimento.

O projeto requer mudanças nas formas de organização da produção e, por conseguinte, nas relações de trabalho estabelecidas no campo, colocando como foco a produção agroecológica, tendo em vista a produção de alimentos saudáveis para a população brasileira (MST, 2014).

São mudanças estruturais no sentido de construir outra matriz produtiva que resista ao agronegócio. O programa (MST, 2014) incentiva o desenvolvimento de uma produção agrícola limpa, sem uso de agrotóxicos e, portanto, com planejamento e modelo tecnológico com enfoque agroecológico, que implica o uso dos recursos naturais de forma a garantir o bem de toda a população, sem prejudicar a terra, desperdiçar ou contaminar água, utilizar -se de queimadas etc., além de incentivar a formação de associações e cooperativas geradas pelos próprios trabalhadores.

De acordo com Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), o MST já possui experiências neste sentido, apesar de a maioria ainda estar submetida às relações com cooperativas que não atuam nessa perspectiva. Organizadas pelo MST no Paraná, os autores destacam a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória Ltda (Copavi), no Assentamento Santa

Maria, em Paracity, e a Cooperativa de Trabalhadores Rurais e Reforma Agrária do Centro-Oeste do Paraná Ltda (Coagri).

Por meio do Dossiê n. 27 (ITPS, 2020) qualquer país que projete uma nação soberana e com igualdade social, precisa debater a questão agrária e pensar a reforma agrária. No caso do MST (2014), não cabe a discussão sobre uma reforma agrária clássica, pois o agronegócio está consolidado, como já apontamos. Lutar por uma Reforma Agrária Popular passa a ser a luta por um modelo agrícola.

Se antes o inimigo se centrava na figura do antigo latifundiário, agora ele se tornou muito mais poderoso, já que o proprietário de terra se aliou às grandes multinacionais do setor, ao sistema financeiro e aos meios de comunicação de massa, responsáveis por propagandear ideologicamente a concepção de agricultura proposta pelo agronegócio. [...] Portanto, a reforma agrária popular representa a estratégia de resistência ao modelo do agronegócio, apontando para novas formas de luta e reunindo os fundamentos do modelo que queremos construir no futuro, mas com ações efetivas de mudanças no presente. (ITPS, 2020, p. 22-23)

A Reforma Agrária Popular representa uma nova forma de produzir alimentos, com o objetivo voltado para a alimentação da população e não para a produção extensiva voltada à exportação. Além disso, o MST (2014) aponta para um tratamento diferenciado do meio ambiente e dos recursos naturais, com uma matriz agroecológica que prioriza a produção de alimentos saudáveis e diversifica o mercado interno em harmonia com o meio ambiente.

Ao tratar a Reforma Agrária Popular, o MST (2014) aponta para modificações nas relações humanas, sociais e de gênero e ainda “[...] por garantir o acesso à educação em todos os níveis no meio rural, ao mesmo tempo que tem como propósito construir formas autônomas de cooperação entre os trabalhadores que vivem no campo e na relação política com as massas urbanas.” (ITPS, 2020, p. 25)

O MST tem se destacado como um dos movimentos pioneiros na defesa e construção da agroecologia, que tem dado ao Movimento reconhecimento nacional e internacional e criado novos desafios, pois são famílias do MST, acampadas e assentadas, que atualmente estão entre os principais produtores orgânicos do país e, em alguns casos, entre os principais produtores orgânicos da América Latina (BETIN, 2019).

De acordo com Guhur e Toná (2012), resumidamente, pode-se considerar a agroecologia como um conjunto de conhecimentos baseados em saberes e valores culturais

dos povos originários e camponeses incorporados aos princípios ecológicos e às práticas agrícolas.

No Brasil, a partir de 1989, o termo agroecologia passou a ser utilizado, com a publicação do livro *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*, de Miguel Altieri (1989). Nos anos de 1990, as organizações não governamentais passaram a disseminar o termo e no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, os movimentos sociais populares do campo incorporaram o debate agroecológico à agenda e passaram a contribuir de forma significativa (GUHUR; TONÁ, 2012).

A agroecologia orienta as práticas de aproveitamento de energia solar através da fotossíntese, manejo do solo como um organismo vivo, manejo de processos ecológicos, cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, com o objetivo de elevar a biodiversidade dos agroecossistemas e para desenvolver uma agricultura sustentável e produtiva. É a contribuição para um novo paradigma produtivo (GUHUR; TONÁ, 2012).

Na atualidade, a concepção de agroecologia está se ampliando, principalmente com a prática dos movimentos sociais, que a percebem, além de técnica, como “[...] parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza.” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 65).

No caso do MST, conforme Betin (2019), cada vez mais assentados e acampados incorporam o conceito de agroecologia e conseguem o selo de certificação de produtos orgânicos para suas produções, contudo, é importante destacar que, ainda, a maioria dos integrantes do MST trabalha com agrotóxicos, por que foi assim que aprendeu e se acostumou. Uma mudança nesse sentido, para Betin (2019), requer aprendizado e técnica, o que desemboca em uma tarefa educativa maior para o MST. Na atualidade o MST (2021) calcula que mais de 50 mil famílias Sem Terra implementam práticas agroecológicas.

Com uma disseminação de produtos que se dá por cooperativas, a capacitação técnica é prioridade, e para atender esta demanda o MST faz parcerias educacionais, como, por exemplo, a parceria com a espanhola *Mondragon*, uma das maiores cooperativas do mundo (BETIN, 2019).

A produção do MST o coloca em patamares internacionais. No Rio Grande do Sul, por exemplo, o Instituto Riograndense do Arroz (IRGA), do estado, aponta que os assentados do MST são os maiores produtores de arroz orgânico da América Latina (BETIN, 2019). A produção é vendida para empresas como *Solstbio* para ser exportada a países como

Estados Unidos, Alemanha, Espanha e Nova Zelândia, além de parte ser comercializada em feiras e mercados sob o selo *Terra Livre* em cidades e capitais (BETIN, 2019).

Em São Paulo, a principal referência é a loja *Armazém do Campo*, que comercializa produtos vindos dos assentamentos e que serve como vitrine do Movimento para a classe média urbana. Além disso, por meio de cooperativas, os produtos orgânicos produzidos pelo Movimento chegam à merenda de várias escolas públicas municipais e estaduais, ação sancionada pela lei 11.947/2009 (BRASIL, 2009) que estabelece que 30% dos recursos financeiros devem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações (BETIN, 2019).

Apesar de o Movimento ter alcançado patamares significativos como produtor, é fundamental salientar que isso não significa que a agroecologia ou a produção de produtos orgânicos aconteça em todos ou em grande parte dos acampamentos ou assentamentos do MST. O que apontamos é que o Movimento realiza esforços nesse sentido. Apesar dos limites podemos afirmar que com o decorrer dos anos o MST apresenta avanços como um movimento social da classe trabalhadora e grande parte desses avanços tem relação com o seu projeto educativo, sobre o qual discorreremos a seguir.

O programa de Reforma Agrária Popular se vincula a uma proposta de mudança não só da produção de alimentos, mas da produção da vida, como é o caso da educação, pois ao mesmo tempo em que empreende ações de pressões e negociação com o governo para obtenção do acesso à terra, cria programas voltados para a formação política e qualificação técnica dos seus quadros.

1.5 APONTAMENTOS SOBRE AS LUTAS PELA REFORMA AGRÁRIA

Em 1985 houve eleição indireta pelo parlamento para presidente da república do Brasil. Na época, os partidos políticos citavam em seu programa a Reforma Agrária. José Sarney, primeiro presidente civil, após 21 anos de ditadura, e apesar de o Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA) de 1985 prever a aplicação do Estatuto da Terra¹¹ e o assentamento de 1,4 milhão de famílias, os interesses do latifúndio venceram e apenas 6% da meta foi cumprida, totalizando cerca de 90 mil famílias assentadas (MST, 2021).

¹¹Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.

Em novembro de 1989, o Brasil realizou sua primeira eleição direta pós-ditadura e Fernando Collor de Melo foi eleito presidente. Antes de sofrer um processo de impeachment, em 1992, em seu curto mandato, Collor intensificou a repressão contra os Sem Terra. O vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o cargo e durante seu governo foi aprovada a Lei Agrária (Lei 8.629) que reclassificava as propriedades rurais de acordo com a regulamentação da Constituição (MST, 2021).

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente da república do Brasil e, durante seu governo, o êxodo rural aumentou. Isso se deveu à ação dos bancos contra os pequenos agricultores endividados, além disso, durante o mandato de FHC aconteceram dois dos maiores massacres da segunda metade do século XX: Corumbiara, em Rondônia em 1995, e Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996.

O governo FHC implementou o Banco da Terra com o objetivo de cessar as desapropriações, uma política de crédito para compra de terras e criação de assentamentos. As políticas existentes até então para a Reforma Agrária foram destruídas e o governo FHC nunca possuiu um projeto de reforma agrária real (MST, 2021)

Durante o governo FHC foram divulgados dados sobre os assentamentos implementados. Contudo, o MST (2021) destaca que os assentamentos que o governo FHC divulgou como sendo criados durante o seu governo, na verdade foram assentamentos clonados de governos anteriores e governos estaduais. Ao final do mandato, nem mesmo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) sabia quantos assentamentos haviam sido criados na época.

Em 1997, o MST iniciou a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária. O objetivo era chegar na cidade de Brasília no dia 17 de abril, exatamente um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás. Três colunas partiram de diferentes pontos do país, uma com integrantes dos estados do sul e São Paulo, com aproximadamente 600 pessoas; outra com aproximadamente 400 pessoas vindas de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Bahia, que saiu de Governador Valadares; e a terceira com militantes do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Goiás e Distrito Federal, com 300 pessoas. Cada percurso foi de aproximadamente 1000 km, percorridos a pé.

Quando chegaram a Brasília, os Sem Terra foram recebidos por cerca de 100 mil pessoas. A marcha tinha por objetivo pedir a punição dos responsáveis pelo massacre e celebrar o primeiro Dia Internacional de Luta por Reforma Agrária. Nesse mesmo dia, a

exposição de fotos de Sebastião Salgado¹² foi inaugurada em todos os estados do Brasil e em mais de 100 países do mundo, e na inauguração foram lançados o livro Terra e o CD de Chico Buarque que acompanha o livro¹³.

Em 1999, a grande mobilização foi a Marcha Popular pelo Brasil, coordenada pela Central Única dos Trabalhadores e pelo MST, dentre outras organizações. Na Marcha Popular mil trabalhadores caminharam até Brasília, em defesa do Brasil, por terra, trabalho e democracia. Foi um ano negativo para os Sem Terra (MST, 2021), pois cerca de 942 pequenas propriedades desapareceram, ou seja, deram espaço para o agronegócio.

No ano 2000 foi realizado o IV Congresso Nacional do MST, com mais de 11 mil pessoas vindas do Brasil e do mundo. Os dados apontam que nos anos 2000, o MST atuava em 23 estados do país e já havia alcançado 1,5 milhão de pessoas organizadas, 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. O MST contava com 1.500 escolas públicas nos assentamentos e 150 mil crianças matriculadas, com cerca de 3.500 professores e professoras.

Luiz Ignácio Lula da Silva foi eleito presidente da república do Brasil em 2002. De acordo com o Movimento (2021), havia uma forte expectativa por parte dos Sem Terra de que a reforma agrária finalmente se tornasse uma realidade. No entanto, o modelo agrário-exportador se acentuou e para o MST (2021) o território do país foi dividido em sesmarias de monoculturas, como soja, cana-de-açúcar, celulose e pecuária extensiva.

Incentivada pelo governo Lula, a aquisição de terra por estrangeiros atingiu níveis nunca antes registrados e o agronegócio, por meio do financiamento público, cresceu, explorando a terra, os recursos naturais e o trabalho.

Em 2004 aconteceu o Massacre de Felisburgo, em Minas Gerais, no Acampamento Terra Prometida. Na época, a fazenda estava ocupada há dois anos pelo MST. Adriano Chafik, dono da fazenda Nova Alegria, invadiu o acampamento com 17 pistoleiros atirando aleatoriamente, ateando fogo nos barracos, plantação e escola. Cinco homens morreram¹⁴ e

¹²Sebastião Salgado é um fotógrafo brasileiro reconhecido internacionalmente por seu trabalho documental, em que há mais de quatro décadas registra os horrores cometidos pela humanidade. Fugiu da ditadura do Brasil em 1969 e passou 10 anos fora. Suas fotografias receberam reconhecimento da arte em diversos lugares do mundo e alguns de seus registros são emblemáticos. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/eps/1558350781_612997.html. Acesso em: 18 ago 2021.

¹³ Os três artistas doaram todos os direitos autorais deste trabalho ao MST. O dinheiro arrecadado auxiliou na construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, uma escola de formação política a toda classe trabalhadora, no município de Guararema, em São Paulo.

¹⁴Iraquia Ferreira da Silva, 23 anos; Miguel José dos Santos, 56 aos; Juvenal Jorge da Silva, 65 anos; Francisco Ferreira Nascimento, 72 anos; Joaquim José dos Santos, 48 anos. Todos trabalhadores do campo.

vinte pessoas ficaram gravemente feridas. As duzentas famílias perderam suas casas e a escola durante o ataque.

Em 2017 mais de 17.500 delegados e delegadas de todas as regiões do país participaram do V Congresso Nacional do MST, em Brasília¹⁵, que teve como tema *Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular* que representava os novos desafios da luta pela terra.

Em 2014, o Brasil tinha Dilma Rousseff como presidenta e o MST realizou o VI Congresso Nacional, em Brasília, sob a consigna *Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!* representando a síntese das tarefas, dos desafios e do papel do Movimento. Aproximadamente 16 mil pessoas de 23 estados do Brasil e Distrito Federal participaram, além de cerca de 1.000 crianças Sem Terrinha.

O MST é uma grande força da classe trabalhadora na luta pela terra. De acordo com Scolese (2008), seus primeiros integrantes foram jovens agricultores, militantes de diversas organizações, como da CPT e das CEBs, além de líderes e filhos/filhas de líderes de diversas comunidades, militantes de partidos políticos, lavradores, posseiros de terra e pessoas que não tinham por objetivo a conquista da terra, mas reconheciam a importância de lutar por ela.

Apesar da importante trajetória histórica do MST e de sua representatividade no cenário político e econômico nacional, a opinião da maioria da população brasileira sobre o MST foi construída pela mídia com propagação de ideias e informações distorcidas. De acordo com Dal Ri (2019, p. 18),

Quando o MST adquiriu notoriedade como movimento social e passou a incomodar em especial a classe proprietária agrária, distintas visões passaram a ser emitidas sobre ele por diferentes grupos sociais. A opinião mais generalizada é aquela divulgada pelas grandes mídias, em consonância com a posição da maioria da classe proprietária.

Ainda, segundo Dal Ri (2019), não faltam esforços por parte da grande mídia quando propagandeam o MST como um grupo de delinquentes e bandidos, e mesmo quando as posições não são tão extremistas, até os pronunciamentos mais ponderados o classificam como um problema social.

O que a mídia não divulga são dados relevantes sobre o MST, que demonstram sua importância enquanto um movimento da classe trabalhadora. Para exemplificar a relevância

¹⁵ O maior congresso camponês da América Latina até então (MST, 2021).

desse Movimento foram utilizados dados disponíveis no sítio do MST¹⁶ que expressam a sua expansão. Em 2020 o MST contabilizou 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais, e que após a conquista da terra permanecem organizadas, 100 cooperativas em atuação, 96 agroindústrias e 1.900 associações.

Além das famílias que compõem o MST foram contabilizados números que expressam as formas de organização, trabalho e educação do Movimento e, em 2021, os dados foram novamente atualizados para 160 cooperativas, 120 agroindústrias, 1.900 associações e 400 mil famílias assentadas.

Com o passar do tempo, o MST foi ganhando notoriedade por várias razões, dentre as quais Dal Ri (2019) destaca a audácia com que tem enfrentado as políticas neoliberais, por suas táticas e métodos de luta, por sua presença em todo o território nacional, por suas características de movimento altamente organizado e pelos resultados que apresenta na educação e na produção agrária.

O propósito primordial do MST é conquistar a reforma agrária, e como a reforma agrária não se realizou no Brasil até os dias atuais, a demanda continua, enquanto cresce a concentração de terras no país, uma das maiores do mundo.

O MST (2021), com o passar do tempo, precisou aprofundar o debate em torno da reforma agrária, que acabou ganhando um novo adjetivo: popular. Esse adjetivo diz respeito ao entendimento do MST sobre a reforma agrária não ser apenas um problema e uma necessidade dos Sem Terra, mas sim uma necessidade de toda a sociedade brasileira, mais especificamente de 80% da população que vive do próprio trabalho e precisa de um novo modelo de economia, com renda e emprego para todos (MST, 2021).

1.6 ATUAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ATUAL DO MST

Na atualidade, o MST organiza inúmeras atividades, instituições de ensino, de produção, informação etc. Essa organização bastante complexa possui centros educativos, como, por exemplo, a Escola Nacional Florestan Fernandes e o Instituto Josué de Castro; cooperativas, como a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória Ltda (Copavi) e a Cooperativa de Trabalhadores Rurais e Reforma Agrária do Centro-Oeste do Paraná Ltda

¹⁶ Disponível em <<https://mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 13 nov. 2020.

(Coagri), ambas no estado do Paraná; além de empreender ações para o fortalecimento da educação pública dos acampamentos e assentamentos. Além disso, organiza encontros, marchas, congressos e cuida da comunicação por meio de suas revistas, jornais, site oficial, editoras, rádios, páginas em mídias sociais etc. E, como resultado dessa atuação multilateral, o MST se organiza de forma complexa e articulada, subdividida e com instâncias de representação em níveis local, regional-estadual, estadual, regional e nacional (FERNANDES, 2012).

Uma breve comparação entre dados de 2006 (CARTER, 2010) e dados mais atuais (MST, 2020) é suficiente para afirmar que o MST, com o passar do tempo, devido à sua expansão territorial, aos números já apresentados e seus objetivos, precisa abarcar cada vez mais demandas, na luta pela Reforma Agrária.

De acordo com Carter (2010), até 2006 o MST possuía 13 setores coletivos que abarcavam múltiplas instâncias de organização. Eram eles: 1. Setor de Formação, formado em 1988; 2. Setor de Educação, formado em 1988; 3. Frente de Massa, formado em 1989; 4. Setor de Finanças, formado em 1989; 5. Setor de Projetos, formado em 1989; 6. Setor de Produção, Cooperativa e Meio Ambiente, formado em 1992; 7. Relações Internacionais, formado em 1993; 8. Setor de Direitos Humanos, formado em 1995; 9. Setor de Comunicação, formado em 1997; 10. Setor de Saúde, formado em 1998; 11. Setor de Jovens, formado em 2006.

Contudo, o MST (2021)¹⁷ apresenta uma atualização de dados que divide a organização do Movimento em 14 setores e 10 instrumentos. Os setores são:

1. Frente de Massa: A frente de massa é necessária para o encaminhamento de pessoas de fora para dentro do MST, que no processo da luta popular se constituem e criam uma identidade Sem Terra;
2. Formação: O Setor de Formação organiza os cursos de formação política e parte do entendimento de que é preciso aprofundar a compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados.
3. Educação: É o setor que busca dar respostas às necessidades educacionais tanto em acampamentos quanto em assentamentos¹⁸ do Movimento. Tem como

¹⁷Dados retirados do sítio do Movimento em 2021. www.mst.org.br

¹⁸ O assentamento se caracteriza como um território que foi conquistado, na luta pela terra, por um conjunto de famílias camponesas que estavam, até então, acampadas (nesse território ou em outro). No assentamento as famílias vivem, trabalham e produzem, dando função social à terra. A vida nos assentamentos é tentativa de garantir às famílias os direitos sociais que não são garantidos ao povo brasileiro, como casa, comida e escola.

principais objetivos: a) erradicar o analfabetismo nas áreas de acampamentos e assentamentos; b) conquistar condições para que toda criança e adolescente esteja na escola, o que implica uma luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos; c) capacitar os professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades bem como portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular.

4. Produção: Tem como objetivo não separar, na luta pela terra e pela reforma agrária, a dimensão econômica da dimensão política.
5. Comunicação: Possui um papel central na disputa entre hegemonia e contra hegemonia. Portanto, para o Movimento é essencial organizar meios de comunicação que realizem essa disputa. O Setor de Comunicação visa construir os próprios meios de comunicação do MST, tanto para comunicação interna quanto externa.
6. Projetos: tem como principal tarefa a busca permanente de autossustentação do Movimento, portanto, o setor define e implementa estratégias de captação de recursos para atender suas demandas em nível nacional.
7. Gênero: O desafio da participação e envolvimento de toda a família no processo de luta sempre esteve presente no MST. O Setor de Gênero tem o objetivo de estimular o debate em instâncias de formação, além de produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuem para a construção de condições objetivas de participação igualitária de homens e mulheres.
8. Direitos Humanos: Objetiva defender juridicamente os militantes do Movimento e resistir ao processo de criminalização e violência que atinge os Movimentos Sociais.
9. Saúde: O Movimento entende que o direito de todo o povo brasileiro à saúde tem sido negado à maioria da população, principalmente no campo. O papel do Setor de Saúde é investir em ações para pressionar o Estado e garantir o cumprimento das funções nas áreas de acampamentos e assentamentos. Além disso, articula ações para que sejam implementadas políticas públicas de soberania, segurança alimentar, de condições de vida dignas etc.
10. Finanças: É o setor responsável pela tarefa de angariar recursos e prestar contas no que diz respeito à realização de atividades culturais, encontros, projetos etc.

11. Relações Internacionais: Tem como base os valores da solidariedade, do humanismo e do internacionalismo e entende que não deve haver fronteira, geográfica ou étnica, na luta contra a exploração do ser humano. É um coletivo que tem o papel de articular a solidariedade às lutas e contribuir com a luta de todos os povos despertando e aprimorando os valores que são necessários para a construção de uma sociedade socialista.
12. Cultura: Para o MST a Reforma Agrária Popular é um programa cultural, pois pressupõe uma revolução cultural no modo de viver e se reproduzir no campo brasileiro, transformando as relações entre homens, mulheres e a natureza.
13. Juventude: Para o MST (2021) a juventude é uma força política crítica, criativa, ousada e com potencial de radicalizar as transformações da sociedade. O Coletivo de Juventude Sem Terra tem o objetivo de ampliar os processos de auto-organização, formação e lutas da juventude no MST e em conjunto com a classe trabalhadora.
14. LGBT Sem Terra: Uma estrutura organizativa que tem por função ser espaço de auto-organização dos sujeitos LGBT e de elaboração de linhas políticas e ações sobre esta pauta aliada a luta pela Reforma Agrária Popular.

Os instrumentos são:

1. Ocupação: A ocupação é a ação de luta mais importante do MST. A ocupação desencadeia o fato político que exige uma resposta do governo em relação à concentração de terras no Brasil.
2. Acampamentos: Após as famílias serem assentadas, é o coletivo que organiza as formas coletivas de organização nos acampamentos.
3. Marchas: A marcha é outra forma de luta do MST extremamente importante e responsável por colocar a luta pela Reforma Agrária e outros temas correlatos visíveis para a sociedade, como, por exemplo, em 1997, a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça.
4. Jejuns e greves de fome: Tem por objetivo simbolizar e tornar visível a fome vivida nos acampamentos e é utilizada apenas em situações extremas.
5. Ocupação de prédios públicos: O Setor organiza a ocupação de prédios, como sedes de órgãos onde se reivindica algo. A intenção é expor ao público o não cumprimento dos compromissos assumidos e obrigar os responsáveis a negociar.

6. Acampamentos e manifestações nas cidades: Objetiva dialogar com a sociedade e com os trabalhadores urbanos sobre as condições de vida no campo, a realidade agrária e a paralisação da Reforma Agrária no país.
7. Acampamentos diante de bancos: Com o aumento do número de famílias assentadas nas diferentes regiões, surgiram novas formas de pressão para que as agências bancárias acelerem a liberação dos recursos.
8. Vigílias: As vigílias são manifestações massivas que acontecem de forma contínua e permanente. O Setor tem a responsabilidade de organizar essas formas de protesto contra injustiças diante de prefeituras, fóruns, presídios e delegacias, ou de solidariedade.
9. Luta pela Reforma Agrária Popular: Diz respeito à distribuição massiva de terra e democratização da propriedade de terra.
10. Transformação Social: Contribui com o desenvolvimento nacional visando a justiça social.

Os setores abarcam variadas instâncias de organização e as associações e entidades vinculadas a diversos setores têm, em sua maioria, registro formal, o que permite o estabelecimento de contrato de prestação de serviços com o Estado e convênios com entidades que apoiam o trabalho do Movimento (CARTER, 2010).

Essa forma de organizar a luta objetiva, também, que o Movimento permaneça ativo e conquiste o seu principal objetivo sem deixar de lado as demandas que vão surgindo pelo caminho. De acordo com Carter (2010, p. 308), a luta na terra amplia o horizonte político do MST e acarreta mudanças qualitativas, que informam e complementam a análise de classe do MST. “A luta pela reforma agrária passou a ser compreendida como parte da luta por uma transformação maior”.

As ações do MST extrapolam os interesses locais da luta pela terra e incorporam reivindicações de escala planetária, tais como, combate às sementes transgênicas, desenvolvimento sustentável, agroecologia, biodiversidade, educação, saúde, produção, luta contra o aquecimento global etc., além de incorporar temas, tais como, a construção de um projeto popular que enfrente o neoliberalismo. a defesa do ensino público de qualidade, a articulação de movimentos sociais do campo e da cidade, a luta pela preservação ambiental etc. (BELO; PEDIOWSKI, 2014).

Esse é um processo que acontece de forma dialética, pois ao lutar pelo acesso à terra, o MST gera novas demandas que, por sua vez, extrapolam o Movimento e requerem

inovações. A luta pela terra traz importantes conquistas, mas traz também novos desafios, o que para Carter (2010) marca o passo da luta *pela* terra à luta *na* terra.

No que diz respeito à educação, o MST conta com o Coletivo Nacional de Educação composto pelos Coletivos Estaduais de Educação. O Coletivo Nacional é composto por representantes estaduais e objetiva lutar por políticas públicas para exigir do Estado o direito a escolas e à educação (no sentido mais amplo). Em relação às Escolas Itinerantes, o Coletivo Estadual de Educação do MST no Paraná faz a mediação entre as Escolas Itinerantes e as secretarias estaduais e municipais de educação, em reuniões e com reivindicações (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

CAPÍTULO II

O MST, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Neste capítulo apresentamos apontamentos sobre a educação em seu sentido amplo e como se tornou institucionalizada. Em seguida apontamos o valor do trabalho e sua importância para a formação do ser humano. Para finalizar o capítulo discorreremos sobre o MST e sua relação com a educação e o trabalho enquanto educador coletivo.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Quando falamos em educação, em seu sentido amplo, é importante termos em mente que o termo diz respeito às várias instâncias da vida social, não se restringindo apenas à escola e família. Ao contrário, a educação ocorre no encontro dessas instâncias com inúmeras outras, tais como, a mídia, a religião, grupos, partidos políticos, movimentos sociais etc. Não nos cabe, neste texto, definir ou conceituar educação, mas compreendê-la é fundamental, já que a temática do nosso trabalho trata da educação e do trabalho. Apenas é possível compreender a educação realizando uma análise da sociedade em que ela está inserida, pois não é atemporal e tampouco neutra.

Os processos educativos são definidos a partir de interesses sociais, econômicos, étnicos, religiosos e políticos (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019). Aníbal Ponce, em *Educação e luta de classes* (2010), faz uma análise histórica sobre as mudanças nas formas de educar as pessoas desde as comunidades primitivas até as tendências educacionais contemporâneas¹⁹.

Nas comunidades primitivas a educação se dava de forma espontânea e integral e não existia uma instituição destinada a ensinar e nem pessoas específicas designadas a desempenhar essa função. As crianças aprendiam cotidianamente, nas tarefas, nas vivências

¹⁹ “Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos. Homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens.” (PONCE, 2010, p. 17). De acordo com Oliveira (1987, p.11), “As formações primitivas correspondem em grande parte àquelas formações que constituem a base do Neolítico, compreendidas, no entanto, quanto ao avanço de suas condições de reprodução da vida material. São conhecidas também como *comunidades tribais*, estudadas por Marx e Engels como representantes da última etapa das sociedades sem classes, dotadas de ‘formas primitivas de economia’ (caça, pesca, criação, primeiras formas de agricultura)”.

e nas relações. A educação era derivada da estrutura homogênea do ambiente social e tinha ligação com os interesses comuns do grupo. (PONCE, 2010).

À medida que a sociedade se dividiu em classes, essa educação passou a ser inadequada e foram inseridas mudanças na forma de educar as pessoas. A divisão do trabalho se ampliou e aos poucos as tarefas se dividiram entre os que administravam/organizavam o trabalho e os que executavam o trabalho. Os excedentes produzidos possibilitaram as trocas e o trabalho escravo. Com o passar do tempo, a função de organizador se tornou hereditária e a propriedade comum passou a constituir posse das famílias que a administravam e defendiam. Essas famílias se tornaram mercadoras de produtos e de escravos. Foi nesse momento histórico que, de acordo com Ponce (2010, p. 26), a educação passou a ser dicotômica e “[...] os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade”

Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (PONCE, 2010, p. 26, grifos do autor).

Com essa nova estrutura social, os conhecimentos necessários para manter a estrutura, passaram a ser propriedade de famílias. O saber passou a ser hereditário e as funções foram elevadas ao nível de patrimônio. A educação que, anteriormente, se dava de modo coletivo, passou a acontecer de diferentes formas e, sempre, de acordo com o lugar que se ocupava na produção (PONCE, 2010).

Aos poucos a educação passou a ser institucionalizada e o ensino oferecido passou a difundir e reforçar os privilégios de uma classe sobre a outra. “Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada.” (PONCE, 2010, p. 27-28).

Isso, de formas variadas, se repetiu em toda a história da humanidade. Na análise de Ponce (2010), espartanos, atenienses, gregos, romanos, etc., se utilizaram de formas dicotômicas de educar a população, cada qual de acordo com suas necessidades e de acordo com seus objetivos. Isso, para Ponce (2010), acaba por refletir claramente a consciência da

classe dominante em relação ao seu papel social, que para se manter dominante, opta por adaptar a educação aos fins que objetiva.

Foi assim que a educação formal foi tomando corpo e se firmando como uma instituição que, além de disseminar conhecimentos necessários para o exercício de funções, dissemina também a naturalização dos privilégios de uma classe sobre a outra, o que, de acordo com Ponce (2010), passou a ser um dogma pedagógico.

Por seus ideais muito diferentes dos da classe dominada, a classe dominante tenta fazer “[...] com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se.” (PONCE, 2010, p. 36). Nesse sentido, a educação institucionalizada oferecida pelo Estado, por meio da escola oficial, desempenha um importante papel, pois inserida na sociedade capitalista, inevitavelmente tem o caráter de classe.

Segundo Vieitez e Dal Ri (2017, p. 175),

A escola capitalista desempenha várias funções sociais. Dentre elas destacam-se a preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia disseminada e outros mecanismos e a transmissão de conhecimentos culturais e científicos. A escola reproduz a estrutura social e ensina a cada indivíduo, de acordo com a origem de classe, o seu lugar na sociedade, até porque a escola para os trabalhadores é uma e a escola para as elites é outra. Aparentemente, a organização da escola não mantém nenhuma relação com os ensinamentos efetuados na instituição. No entanto, a vivência escolar é um enérgico mestre que ensina a obediência à autoridade, à hierárquica social e disciplina os alunos. Trata-se de um poderoso currículo oculto, que transmite na vivência prática os valores liberais (DAL RI, 2017, p. 175).

Isso significa que quando tratamos da educação formal precisamos levar em conta que os ideais pedagógicos de uma sociedade são pensados para atingir a determinados objetivos pré-estabelecidos. Ou seja, não há neutralidade quando se trata de um projeto pedagógico.

A educação acontece em várias instâncias da sociedade, mas a escola enquanto instituição de educação oficial é a principal instância de disseminação dos ideais pedagógicos da classe hegemônica em uma sociedade. O percurso que traçamos nesse texto, de forma breve, mostra que esses ideais são formulações pensadas e elaboradas para

alcançar um determinado objetivo e caminham lado a lado com as relações de produção da sociedade em que está inserido (DAL RI, 2004; MORISSAWA, 20001; PONCE, 2010).

Não há dúvidas de que a escola possui um papel relevante na formação dos sujeitos que a compõem. É na escola que o conhecimento produzido historicamente deve ser disseminado, discutido e conhecido e que a cultura tem seu movimento reprodutivo, contudo, essas não são as únicas funções sociais da escola no capitalismo. A educação oferecida pelo Estado às massas é produto e resultado da sociedade em que está inserida e reproduz as condições de existência social. A escola forma as pessoas para ocuparem postos ou lugares oferecidos pela estrutura social e embora esse papel social seja importante não se pode negar o seu caráter de classe. Apesar disso, a escola não pode ser considerada a única, e nem a principal, responsável pela reprodução da ordem social e nem pode sozinha ser considerada capaz de transformar essa realidade, pois não se aprende ou se desenvolve apenas na escola (SANTOS et. al., 2021).

Na sociedade capitalista, as práticas políticas disciplinares ensinadas pela escola, para autores como Tragtenberg (1985), são orientadas para controlar o corpo do cidadão, por meio de exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, buscando produzir corpos submissos, exercitados e dóceis, práticas que ajudam a manter o status quo. Dessa forma, na escola, em menor escala, as relações de poder existentes na sociedade são reproduzidas, avançando em seu poder de dominação com punição e ensinamentos que desencadeiam a aceitação passiva do que a vida propôs (SANTOS et. al., 2021). São formulações pensadas e elaboradas para alcançar um objetivo e estão intrinsecamente ligadas às relações de produção da sociedade (DAL RI, 2004; PONCE, 2010).

A educação contemporânea, da forma como está caracterizada nos sistemas de ensino, é o resultado de uma evolução histórica que se encontra particularmente ligada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, da evolução da ciência e da cultura e da dinâmica conflituosa das classes sociais. (VIEITEZ; DAL RI, 2000, p. 14).

A escola oferece, desde o período colonial, de um lado, uma educação academicista para a elite e, do outro, um ensino de baixo nível para as camadas pobres da população, ou seja, a oportunidade de a elite se ilustrar e mantendo insuficiente e precária para os demais. É o que apontam estudos como os de Batista e Gomes (2011), Ponce, (2010), Dal Ri (2004) e Vieitez e Dal Ri (2000) com uma fragmentação da escola que conduz a caminhos

diferenciados, segundo a classe social. Ou seja, uma dualidade intencional, que objetiva manter e validar as classes e a organização social tal como está posta.

A partir da década de 1970 observa-se o aprofundamento da crise do capital em todo o mundo, marcada por uma intensidade que levou o capital a se auto reproduzir de forma destrutiva (MÉSZÁROS, 2002). A crise provocou elevados níveis de inflação e desemprego, reduzindo as taxas de crescimento e diminuindo a acumulação do capital, o que levou a burguesia a criar estratégias para solucionar a crise e manter os interesses hegemônicos (SANTOS; PAIXÃO, 2014).

Na década de 1980, a classe dominante empregou estratégias para superar essa crise que basicamente objetivavam alterar o modelo de organização do trabalho e da produção, além de criar um conjunto de normas e valores sociais para aumentar a produtividade e a obtenção do lucro. Essas ações acabaram por orientar a forma de organizar o trabalho e a educação na sociedade atual, tornando o trabalho “[...] cada vez mais alienado e explorado e a educação passa a ser vista como uma mera mercadoria, incorporando padrões empresariais ao plano educacional, o que fez emergir uma nova cultura escolar.” (SANTOS; PAIXÃO, 2014, p. 68).

Tais mudanças implicaram na necessidade de nova formação para o trabalhador “[...] cuja finalidade é permitir que este possa se adequar às mudanças da sociabilidade capitalista, dissolvendo as dimensões ontológicas da educação e do trabalho, tal como propõe a visão marxista”. (SANTOS; PAIXÃO, 2014, p. 68).

Com a crise, para as burguesias foi necessário iniciar um processo de reestruturação do capital mundial e de seu sistema ideológico e político de dominação. Essa fase se caracterizou pela mundialização do capital que direcionou a edificação de novas formas de acumulação do capital e dos mecanismos que envolvem a sua regulamentação, introduzindo a informática e novas tecnologias veiculadas à microeletrônica. Esse processo se consolidou por iniciativas conduzidas por corporações capitalistas, chancelado pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, com o objetivo de recuperar as taxas de lucros que foram abaladas pela crise. Nesse intermeio os países dependentes foram transformados em prestadores de serviços, transferidores de dinheiro a título de pagamento da dívida externa e de suas renegociações com os países centrais, redesenhando a geopolítica mundial (SANTOS; PAIXÃO, 2014).

A mundialização do capital sob o signo da globalização incorporou no mundo uma forma moderna, integradora e transnacional de fundir a produção mundial dando ao processo produtivo e ao mundo do trabalho um novo caráter. Com isso as vantagens/desvantagens do mundo neoliberal adentraram espaços politicamente muito bem constituídos, assim como penetraram em locais onde as demandas sociais ainda não eram realidade plausível para a sua população. Desta forma os benefícios da modernidade neoliberal e sua expansão logo se converteram, nos países em que os direitos sociais e trabalhistas ainda eram e são frágeis, em problemas de ordem cada vez mais complexos como a consequente destruição e precarização da classe trabalhadora. (SCOLESO, 2017, p. 202).

A mundialização do capital foi integrada pelo processo de reestruturação produtiva, que alterou a forma da organização do trabalho e as demandas das quais a escola precisaria tratar, alterando o currículo escolar.

Em relação ao mundo do trabalho a diminuição dos direitos, muitas vezes concebidos pelas regras de flexibilização das leis trabalhistas, criou novas modalidades de trabalho alterando significativamente a morfologia laboral e conduzindo o trabalhador a um rápido processo de precarização e também a uma fragmentação/individualização das suas relações de fabris que criaram grandes dificuldades para preservar os laços de solidariedade tão presentes em décadas anteriores no movimento operário e sindical. (SCOLESO, 2017, p. 203).

No Brasil, desde os anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Banco Mundial passou a ditar o eixo orientador das reformas educacionais no país e passou a difundir que por meio da educação é possível curar os males econômico-sociais como o desemprego, a pobreza e a exclusão (BATISTA, 2011). O Banco Mundial e outros organismos multilaterais possuem ideários que se difundem rapidamente. Geralmente são instituições que formulam, recomendam, financiam e supervisionam as políticas educacionais dos países da periferia, tendo por objetivo capacitar a força de trabalho para se adaptar de forma subalterna às reestruturações do capital, inclusive para a realização de atividades do setor informal (BATISTA, 2011).

Dentre as instituições e organismos multilaterais mais atuantes destacamos as ações da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BATISTA, 2011). São agências de cunho

monetário, comercial, financeiro e creditício que formulam as recomendações para as políticas públicas para os países periféricos e semiperiféricos.

Para os males como o desemprego, a pobreza e a exclusão, os ideários dessas instituições apontam a educação profissional, a qualificação, capacitação ou adiestramento como soluções para os países periféricos, através do desenvolvimento das habilidades necessárias para moldar o trabalho flexível e adaptável (BATISTA, 2011). Nesse sentido, a escola toma um papel central, pois organiza as massas e as orienta de acordo com o lineamento ideológico propagado e as necessidades do capital.

Ao imporem os seus ideários aos sistemas de ensino em países como o Brasil, e serem aceitos pelos governos, produzem um impacto na concepção de escola e de conhecimento escolar. Os objetivos e as funções da escola intervêm diretamente no projeto pedagógico, no currículo e nas formas de gestão e organização da escola e, dessa forma, são eles que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional. Portanto, quando os organismos internacionais orientam a prática educacional, pelas mais diversas formas possíveis, acabam por nortear as políticas e as diretrizes da educação nacional.

Foi por meio das mudanças inseridas na política e na economia mundial pela doutrina neoliberal que, estrategicamente, estas instituições transformaram a educação em negócio, utilizando os documentos originados de conferências e assinados pelos países membros.

Muitos organismos atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, tais como, como já citado, a Unesco, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Essas organizações atuam por meio de conferências ou reuniões internacionais, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990), conferência de Cúpula de Nova Délhi (Índia, 1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dakar, 2000), entre outras.

No caso da Declaração de Jomtien, foram 155 governos representantes que a subscreveram e a aprovaram, comprometendo-se em assegurar que a educação das crianças, jovens e adultos fosse de qualidade. O Brasil foi um dos países signatários com a maior taxa de analfabetismo do mundo e convidado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas na família, comunidade, meios

de comunicação, por meio do fórum consultivo coordenado pela UNESCO (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O Brasil aderiu às recomendações formais expedidas pela Conferência Mundial da Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial, e com isso as políticas educacionais passaram a ser orientadas por esses organismos.

Desde então a educação pública esteve em declínio no Brasil. Adrião e Peroni (2011) apontam que desde o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), em 1999, foram desencadeadas ações que incidiram sobre a transferência de responsabilidade da oferta de políticas sociais da esfera pública estatal para as instâncias de natureza privada, possibilitando que o Estado se afastasse de suas obrigações e repassasse verbas públicas às empresas de natureza privada para cumprirem o papel que é do Estado.

Mesmo com a estabelecida Lei nº 9394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem como um dos princípios a gestão democrática na escola, por exemplo, pesquisas como as de Adrião e Peroni (2011) apontam que leis e decretos que se ramificaram e passaram a apoiar, por inúmeras frentes ou vias, as parcerias público-privado acabaram por interferir diretamente na autonomia das instituições educacionais e dos sistemas de ensino. Essas políticas públicas em educação atuam em benefício dos organismos internacionais e de ação multilateral ou agências internacionais, contrariando o que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (1996) estabelecem como princípio da educação, a Gestão Democrática (GD) e o Controle Social da Educação (CSE).

Apontamos que ao aderir às recomendações formais dos organismos multilaterais que orientam as políticas educacionais nacionais, a escola pública passa a ser um espaço aberto à agenda do capital, que interfere, por meio dos empresários, deliberadamente na educação das mais variadas formas, inculcando nos alunos os seus dogmas e cultivando o status quo. E é no sentido de manutenção do status quo que a escola pública direciona o ensino na direção do trabalho assalariado e, na atualidade, do empreendedorismo.

O trabalho tem relação direta com a maneira como as pessoas se comportam e se organizam e tem participação ativa na consolidação da cultura dos povos. E assim como a educação, o trabalho não é atemporal, tampouco neutro. Mas, antes de entendermos a relação existente entre a educação oficial e o trabalho, discutimos um pouco a categoria trabalho.

Em *O capital*, principal obra de Marx (2013), a categoria trabalho ganhou centralidade. Conforme o autor, é somente por meio do trabalho que o ser humano pode se

constituir como ser social, pois por meio do trabalho o homem transforma a natureza e é transformado por essa ação. A ação do homem sobre a natureza é intencional e planejada, e isso o diferencia dos demais seres vivos. O homem planeja sua ação no campo das ideias e depois atua sobre a natureza para alcançar o que planejou. Nesse entremeio, através do trabalho no meio natural, o homem desenvolve técnicas e habilidades. E é nesse processo que se constrói como ser social (MARX, 2013).

Mediando a relação entre homem e natureza, o trabalho desenvolve mudanças sobre a natureza e sobre o próprio homem. Essas mudanças, de geração em geração, se acumulam gradativamente e refinam as habilidades humanas e o desenvolvimento das técnicas e conhecimentos, possibilitando a transformação do meio social e natural.

Friederich Engels (1876) em *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* aponta como o trabalho desempenhou um papel fundamental nas mudanças físicas e cerebrais que ocorreram no desenvolvimento do ser humano, desde sua forma mais primitiva. Além de uma fonte de riqueza, o trabalho é “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, p.5).

Engels (1876) relata detalhadamente como, por meio do trabalho, o ser humano passou a andar ereto, deixando as mãos livres para adquirir destreza, habilidade e flexibilidade para criar ferramentas.

À medida que o cérebro humano se desenvolvia, se desenvolviam também os órgãos dos sentidos a seu serviço, com clareza de consciência, capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, num desenvolvimento gradual, chegando à formação do homem acabado. Esse homem acabado constrói um importante elemento: a sociedade (ENGELS, 1876).

A vida em sociedade é repleta de novos processos e são implementados novos instrumentos para garantir a subsistência, como a caça e a pesca que implicaram na passagem de uma alimentação exclusivamente vegetal para uma alimentação mista, o que abreviou o processo da digestão e outros processos da vida vegetativa do organismo. A mudança no processo de alimentação, que introduziu o consumo de carne, implicou o uso do fogo e a domesticação dos animais (ENGELS, 1876).

Essas mudanças permitiram que o homem pudesse viver em qualquer clima e o homem se estendeu por toda a superfície habitável da Terra. Essa dinâmica de vida do homem gerou novas demandas de trabalho e com elas novas atividades que levaram o

homem a aprender a executar operações mais complexas e a se aperfeiçoar a cada geração. Caça, pesca, agricultura, fiação, tecelagem, elaboração de metais, olaria, navegação, comércio e os ofícios, junto às artes e às ciências são elementos que foram agregados ao trabalho. As sociedades passaram a ser dominadas por essas criações e o rápido progresso deixou de ser atribuído ao trabalho das mãos e passou a ser atribuído à cabeça, ao desenvolvimento do cérebro. Engels (1876) afirma que todos esses acontecimentos não são isolados, acontecem num processo de interação universal, pois cada fenômeno afeta a outro e tem seu turno influenciado por este. Os homens levaram milhares de anos para aprender que suas formas de produzir acarretariam consequências aos ambientes natural e social. Nos séculos XVII e XVIII, os homens trabalharam para criar a máquina a vapor sem saber que este instrumento subverteria as condições sociais em todo o mundo e, sobretudo, na Europa, concentraria a riqueza nas mãos de uma minoria, privando a maioria da população de toda a propriedade, permitindo que a burguesia dominasse social e politicamente o proletariado.

Quando Marx (2010, 2013) escreveu sobre o trabalho ontológico, tratou do trabalho mediador entre o homem e a natureza, que humaniza o homem e o transforma em um ser social. A sua análise do trabalho na sociedade capitalista, sob as bases da propriedade privada, aponta para um trabalho como atividade para a produção de mercadorias, com o único objetivo de obter lucro a partir da exploração da classe trabalhadora. Nesse contexto, de acordo com o autor, o homem se separa da verdadeira essência do trabalho e é levado a vender sua força de trabalho, que se transforma em mercadoria.

Na forma como a sociedade capitalista está organizada, o trabalho é um instrumento de opressão e desumanização para a geração de mais valia, e o trabalhador se torna escravo de seu trabalho, possuindo uma relação de estranhamento com ele. O trabalhador se vê obrigado a atender a busca pela acumulação de riquezas e se desumaniza nesse processo.

Para pensarmos o trabalho na sociedade contemporânea precisamos refletir sobre os elementos centrais do processo de transformações do capitalismo financeiro e mundializado que, de acordo, com Raposo (2020), são a precarização e a superexploração do trabalho.

Laudares (2006), por exemplo, afirma que com as políticas liberais na década de 1990, o trabalhador foi inserido numa nova concepção de empregabilidade e foi colocado como responsável pelo sucesso da empresa em que trabalha e que somente dele depende a permanência no seu emprego ou ocupação. É o exemplo de uma sociedade em que o dono da empresa lucra e o trabalhador, além de produzir, age para que a empresa seja bem sucedida, ou seja, um assalariamento dependente.

Lima (2011) trata sobre o processo de terceirização das grandes indústrias brasileiras e afirma que foi o meio pelo qual se reduziu o quadro do setor produtivo e muitos trabalhadores foram despejados do mercado de trabalho formal, fazendo crescer o *trabalho autônomo* que assumiu um papel central na condução do empreendedorismo no país.

A análise de Raposo (2020) traz novos elementos para essa discussão e coloca em pauta aspectos importantes para compreender um trabalho que está para além da corresponsabilização do trabalhador e do empreendedorismo. O autor afirma que, na atualidade, o trabalho se manifesta precarizado e super explorado através de novas modalidades de terceirização e flexibilização do contrato de trabalho, que possibilita o trabalho monitorado e controlado por novos dispositivos tecnológicos e de rede.

Abílio (2020) corrobora a afirmação e assegura que o trabalho, principalmente na América Latina, está caracterizado por informalidade, terceirização, pela extensão do tempo de trabalho e pelo rebaixamento do valor da força de trabalho.

A precarização *do trabalho* coloca o trabalhador numa relação em que, sem vínculo empregatício e sem qualquer direito trabalhista, o trabalhador tenha uma relação de dependência com o aplicativo que utiliza. Ou seja, trabalha, assume os riscos da sua ocupação, arca com suas despesas e divide seus lucros com o dono do aplicativo.

Com essa breve análise podemos perceber que o capitalismo não comporta apenas o assalariamento e vem superando suas formas de exploração do trabalhador, com a precarização do trabalho de forma rápida e violenta.

Incluimos nessa discussão o trabalho escravo²⁰ contemporâneo, pois enquanto as forças dominantes configuram um cenário de triunfo da globalização, essas transformações causam retrocessos a padrões escravocratas que podem ser piores do que a velha escravidão (LISBOA, 1999).

Para Arantes (2019), as formas históricas de escravidão, que incluíam o cerceamento à liberdade por grilhões e feitores, quase desapareceram no mundo contemporâneo, mas a escravidão se travestiu de formas tão violentas quanto e continua ativa no século XXI, constituindo um elo importante da economia capitalista. A cada reestruturação do capitalismo, a escravidão se reinventa e, apesar de combatida, nunca chegou a ser eliminada,

²⁰ De acordo com o artigo 149 do Código Penal, reduzir alguém a condição análoga à escravidão se dá por 4 modalidades: trabalho forçado, jornada extenuante, trabalho degradante e servidão por dívida.

pois nenhuma das reestruturações trouxe a redução das desigualdades sociais e é na desigualdade que o trabalho escravo encontra seu terreno fértil.

Desde a Revolução Industrial, o trabalho passou por sucessivas reconfigurações, o modelo Ford, que deu início à produção em massa na esteira de montagem; o taylorismo que buscou formas e técnicas de otimização do tempo e subordinação absoluta dos empregados aos empregadores; o toyotismo que passou a produzir sob demanda, diversificando os produtos oferecidos pela empresa e contando com a automação de várias etapas do processo produtivo, chegando às várias formas de trabalho precarizado que podemos observar na atualidade (ARANTES, 2019).

No contexto de reconfiguração das forças de subordinação do homem ao capital, o Estado aparece como regulador e implementador de políticas socialmente compensatórias. Não há novidade, pois nunca houve pleno emprego no capitalismo, que necessariamente requer a existência e manutenção de um exército de reserva. Mas Lisboa (1999) considera novas a potência e a generalidade que acentuam as tendências de exclusão, pois a reestruturação industrial trouxe à tona a ideia de que pior do que a miséria de ser explorado pelos capitalistas é a desgraça de não ser explorado de forma nenhuma e ser um excluído da economia. Ao mesmo tempo em que o capitalismo se renova, guarda a sua essência. “O que temos assistido não é exatamente o desaparecimento do trabalho, mas sua mutação.” (LISBOA, 1999, p. 57).

Em trecho anterior, apontamos a precarização do trabalho como um fenômeno que se acentua desde a década de 1970 em resposta à crise estrutural do capital. Em 2020, a emergência da pandemia de Covid-19 agravou, também, a questão da saúde dos trabalhadores. Estudos, como o de Souza (2021), constataam que as dimensões da precarização do trabalho se acentuaram nesse período e estabeleceram determinação recíproca com a pandemia.

A precarização, o home office e a uberização são determinados pelo autor Souza (2021) como componentes que se destacam na conjuntura econômico-política. No caso da pandemia de SARS-CoV 2 (Covid-19), os trabalhadores precisaram criar formas de garantir o seu sustento e a grande maioria se submeteu a formas de trabalho precarizado e super explorado. O home office e a uberização são exemplos disso. É um tipo de precarização que se constituiu como elemento estrutural do modo de produção capitalista, pois coaduna elementos sociais, econômicos, políticos e jurídicos que ratificam a exploração do trabalho, e, além de equalizar, mistifica a questão do desemprego estrutural. Souza (2021) defende

que a precarização do trabalho, que há muito se desenha, caracterizou uma dinâmica de dificuldades para o enfrentamento da pandemia, ao mesmo tempo em que a pandemia tem servido de mediação para exponenciar a precarização.

Com base em documentos de órgãos oficiais brasileiros e de instituições de defesa do trabalho, o autor (SOUZA, 2021) analisou as principais decisões ou acontecimentos relacionados ao complexo do trabalho no estágio inicial da pandemia. No mundo do trabalho uma das principais repercussões está relacionada à questão do emprego. O Governo Federal implementou Programas que aparentemente foram criados para beneficiar e garantir o emprego, contudo, serviram para uma maior precarização do trabalho no país. Uma das medidas foi a Medida Provisória 927, de 22 de março de 2020, que permitiu a suspensão dos contratos de trabalho por quatro meses sem pagamento dos salários, além do prolongamento da carga horária trabalhada, sem aumento das remunerações, e custeio por parte dos trabalhadores de seus equipamentos de proteção individuais.

Souza (2021) aponta que a precarização do trabalho nas atuais condições dificulta ainda mais a construção de identidades coletivas, além de pulverizar e enfraquecer entidades como sindicatos, quando aumenta o número de categorias profissionais e coloca cada um em seu sindicato competindo entre si.

A precarização do trabalho submete os trabalhadores ao que for oferecido, sem que tenham como buscar soluções ou lutar por melhores condições, tendo em vista que os direitos já não estão claros, tampouco legalizados e, portanto, não existentes. Impedir essa articulação é parte do propósito do capital.

Intercalado a isso, o campo brasileiro tem sido alvo de ações capitalistas, que objetivam a acumulação do capital, além de devastar os recursos naturais e assolar os seres humanos para perpetuar o latifúndio. Os povos do campo empenham uma luta para afirmá-lo como espaço de vida e viabilizar o enfrentamento, em especial com o agronegócio.

No campo a situação é também de precarização do trabalho. As mudanças que o agronegócio realizou no campo representam a ampliação da desigualdade socioeconômica e da violência, pois seu desenvolvimento se baseia no trabalho assalariado e na produção de monocultivos em larga escala que força a concentração fundiária. Com isso, as populações do campo e da cidade são submetidas a uma superexploração, que vão desde as extensas jornadas de trabalho até a baixa remuneração recebida (LEITE, 2016).

O agronegócio tem promovido um ideário que busca hegemonizar seu projeto político de classe, distorcendo os efeitos e causas do seu modelo. Esse ideário penetra a

escola pública agindo diretamente no fazer pedagógico com materiais didáticos que submetem a escola pública aos interesses privados das empresas do agronegócio. No contexto de reconfiguração das forças de subordinação do homem ao capital, o Estado aparece como regulador e implementador de políticas socialmente compensatórias.

Apesar disso, ainda no capitalismo, o trabalho não pode ser convertido predominantemente em trabalho alienado, pois não se reduz a este nível de subordinação. O ser humano é histórico e social, assim como a própria classe, produto das circunstâncias. Ao atuarem como sujeitos da história, em meio à luta de classes, os trabalhadores se percebem pertencentes a uma classe. Trabalhadores buscam formas de suprimir os aspectos mais acentuados de exploração e da subordinação capitalistas do trabalho.

2.2 A PEDAGOGIA DO MST

O MST possui uma pedagogia própria. O processo de elaboração dessa pedagogia teve início com as discussões nos Encontros Nacionais que agregavam elementos trazidos de todos os Estados, por meio de seus representantes.

Em 1990, um dos encontros do Coletivo Nacional de Educação estabeleceu que a proposta educacional do MST seria elaborada por escrito, com o acúmulo das experiências e das discussões. Para facilitar esse processo, foi estabelecido o uso do método de princípios, pois poderiam orientar o trabalho em diversos territórios do MST sem normatizá-lo (CALDART, 2012).

A síntese dos objetivos e princípios da educação no MST inicialmente teve como parâmetro os estudos de Paulo Freire e de alguns pensadores e educadores socialistas, como Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí, com o objetivo de que essas teorias se entrelaçassem à prática dos sujeitos Sem Terra (CALDART, 2012).

Durante o processo de elaboração da proposta pedagógica, as frentes de atuação foram se ampliando e foi preciso refletir sobre a formação de educadores, a alfabetização dos jovens e adultos, a educação infantil etc. A ampliação fez com que a luta por escola e a proposta pedagógica fossem compreendidas como novas dimensões no Movimento (CALDART, 2012).

O conceito de escola, por exemplo, foi ampliado. De acordo com Caldart (2012, p. 276), o sentido dessa ampliação “[...] está na progressiva compreensão de que ela deve ser vista não apenas como um lugar de *aprender a ler, a escrever e a contar*, mas também de

formação dos sem-terra como trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos.”

Essa é uma mudança que requer o estabelecimento de vínculo entre a escola e as experiências educativas do cotidiano do Movimento, tais como, lutas, organização, produção, mística etc. Portanto, a escola deve estar vinculada à vida (CALDART, 2012).

É nesse sentido que se produz a necessidade de aprender e se produz a necessidade da escola e, para Caldart (2012), esse é o processo de ocupar a escola, ou seja, estar na escola fazendo parte dela e não apenas para conseguir algo dela, como um emprego ou um diploma. A ocupação da escola, no sentido literal, está na busca pelo espaço específico para a formação escolar, mas o Movimento ocupa a escola quando extrapola os muros da escola e produz nos sujeitos a necessidade de aprender.

No período de gestação do MST, ainda no acampamento, mães, professoras e religiosas se deram conta de que as crianças precisavam de algum tipo de atendimento pedagógico especializado. Essas mulheres começaram a reunir as crianças e explicar o que estava acontecendo e os motivos de sofrerem ações violentas com experiências repressoras, por exemplo. As atividades desenvolvidas eram canto, desenho, encenações etc. A preocupação com as crianças aumentou com o passar do tempo, pois eram cerca de 760 crianças que há muito tempo estavam sem escola e a luta passou a ser frente aos órgãos públicos (CALDART, 2012).

Quando o MST ocupa a terra, a ocupação marca o início da luta, e depois de ocuparem a terra precisam prosseguir a luta. Em relação à escola, Caldart (2012, p. 244-245) afirma que o processo é o mesmo.

O nascimento do MST traz a marca de um outro jeito: ocupar a terra, criar o fato político e então fazer audiências, negociar, prosseguir a luta. Em relação à escola, o processo não foi diferente. As famílias sem-terra começaram reivindicando escolas, seja para os acampamentos ou para os assentamentos. Como negociar geralmente não era suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: ocupar é a única solução? A forma é que até podia ser um pouco diferente: ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. Às vezes esse se transformava, então, no momento da ocupação literal: se a legalização tardasse muito, secretarias de educação poderiam ser ocupadas, marchas poderiam ser realizadas, e de preferências de forma massiva, envolvendo todas as pessoas que tivessem alguma relação com a escola em questão: a comunidade, as professoras e as crianças, repetindo a cada ação o círculo

da história que lhes permitiu assumir esta condição de sujeitos: *somos Sem Terra sim senhores e exigimos escola para nossos filhos!*

Enquanto o Movimento organizava a luta por escola nos acampamentos e assentamentos, foi desenvolvendo a proposta pedagógica para essa escola. Em 1992, o Movimento lançou o Boletim da Educação n.1, Como deve ser uma escola de Assentamento (MST, 1992). Esse documento foi muito usado e sua edição esgotada. O MST decidiu escrever um novo texto sobre a educação inserindo as reflexões, recriações e novos entendimentos que haviam sido construídos através das práticas pedagógicas vivenciadas desde o último boletim, e lançaram o documento Princípios da Educação do MST, Caderno da Educação n. 8 (MST, 1996), que apresenta ideias/convicções para o trabalho com educação no Movimento.

O documento (MST, 1996) apresenta os princípios da educação do MST dividindo-os em princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo e às concepções gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que o MST entende por educação. Os princípios pedagógicos dizem respeito ao jeito de pensar e fazer a educação para concretizar os princípios filosóficos (MST, 1996).

Quando o MST (1996, p. 5) trata a educação, está considerando “[...] a educação uma das dimensões da formação humana, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.” Portanto, princípios filosóficos e pedagógicos têm por objetivo alcançar a formação ampla e o sujeito Sem Terra.

De acordo com o documento (MST, 1996), os princípios filosóficos são:

1. Educação para a transformação social: o horizonte que define o caráter de educação no MST e dele saem algumas características essenciais da proposta de educação do Movimento. Tais como:
 - a. Educação de classe – tem relação com uma educação que em última instância visa o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações dos trabalhadores e para o MST. Visa desenvolver nos educadores e nos educandos, a consciência de classe e a consciência revolucionária;
 - b. Educação massiva - ligada ao direito de todos à educação e ao fato de que ninguém deve ficar fora da escola;
 - c. Educação organicamente vinculada ao Movimento Social - o MST afirma que a educação do Movimento é a “[...] que pode melhor dar conta das suas demandas de

formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.” (MST, 1996, p. 6);

d. Educação aberta para o mundo – ligada ao entendimento de que a educação deve abrir horizontes, ajudar a projetar o futuro, “[...] precisa nos ajudar a continuar rompendo as cercas.” (MST, 1996, p. 7);

e. Educação para a ação – o MST (1996) entende que além de desenvolver a consciência revolucionária é preciso desenvolver sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade material, a chamada consciência organizativa, em que as pessoas passam da crítica à intervenção da realidade;

f. Educação aberta para o novo - à educação é atribuída a responsabilidade de ajudar na compreensão das novas relações que vão surgindo tanto nos processos políticos quanto nos processos econômicos amplos em que o Movimento se insere. São relações interpessoais e sociais que requerem novos valores, novos posicionamentos diante da realidade;

Portanto, este primeiro princípio filosófico tem relação com a construção de novas relações sociais e o efetivo papel da escola nesse processo.

2. Educação para o trabalho e a cooperação: A educação e a escola devem estar ligadas à luta pela Reforma Agrária e também aos desafios da implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. O MST destaca “[...] a formação para a **cooperação**, como elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais.” (MST, 1996, p. 8, grifo do Movimento).
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: Tem relação com a expressão *desenvolvimento onilateral do ser humano* utilizada por Marx e diz respeito a uma educação onilateral que é oposta a educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou uma dimensão da pessoa, só com o intelecto ou só com as habilidades manuais, por exemplo. O que o Movimento defende é que haja uma articulação entre as práticas educativas para que as várias dimensões da pessoa sejam trabalhadas de forma associativa:

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui: a formação político-ideológica; a

formação-organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamento com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa... (MST, 1996, p. 8).

4. Educação com/para valores humanista e socialistas: Tem relação com o cultivo em seus educandos e educandas novos valores, que tenham relação com o processo de transformação da pessoa humana e sua liberdade, tendo como foco não o indivíduo, mas as relações sociais que visam “[...] a produção e apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos.” (MST, 1996, p. 9).
5. Educação como um processo permanente de formação transformação humana: Esse princípio tem relação com a capacidade do ser humano de mudar e transformar-se num processo educativo, mas há de se considerar que nesse processo que:
 - a) cada um se educa em seu tempo e de uma maneira específica;
 - b) o que educa é a vivência concreta do novo e não o discurso;
 - c) as pessoas possuem uma carga social ideológica que as educou para a inércia;
 - d) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da afetividade e do sentimento.

Os princípios pedagógicos, que têm por objetivo efetivar os princípios filosóficos, são:

1. Relação entre prática e teoria: Esse princípio diz respeito a capacidade de ao intencional educar para a ação transformadora, articular com competência teoria e prática e prática e teoria, ligando o que aprende com a própria vida e com as questões do dia a dia. Portanto, a prática do que os estudantes aprendem na escola é a base do processo formativo;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação: Além de relação a teoria e a prática é preciso introduzir os processos de ensino e capacitação, em que se aprende como fazer e em outros momentos se faz para depois tomar o conhecimento sobre a ação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento: Significa partir da realidade, entendendo por realidade o mundo que nos cerca e não somente o que os olhos podem alcançar;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis: Tem relação com o entendimento que os conteúdos não são a parte mais importante do processo educativo, são instrumentos

- ligados ao ensino e à capacitação e que, portanto, precisam ser escolhidos adequadamente, pois não é uma escolha neutra, tem a ver com os objetivos educacionais e sociais mais amplos do MST. “Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis.” (MST, 1996, p. 15);
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho: “Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental.” (MST, 1996, p. 15). Para o MST (1996) vincular trabalho e educação é uma condição para a realização de seus objetivos políticos e pedagógicos. Essa vinculação pode ser entendida por meio das dimensões:
 - a. Educação ligada ao mundo do trabalho – diz respeito a necessidade de a escola se ligar às exigências dos processos produtivos que estão cada vez mais exigentes e complexos;
 - b. O trabalho como método pedagógico - A dimensão do trabalho como método pedagógico têm relação com o entendimento de que a articulação entre o estudo e o trabalho é fundamental;
 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos: O MST (1996, p. 16) entende “[...] por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada.” A educação é política, pois se envolve num projeto de transformação ou de conservação social e vincular organicamente os processos educativos e processos políticos “[...] significa fazer a política entrar/atraversar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas. (MST, 1996, p. 17);
 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos: Os processos que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade são o que o MST (1996) chama de processos econômicos. As relações econômicas são as que movem as sociedades e educam as pessoas e se a educação tem a ver com a formação/ transformação de consciências, é preciso vinculá-la com os processos econômicos;
 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura: As escolas e os cursos de formação precisam ser espaços privilegiados para viver e produzir cultura. “Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio

comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto no capitalismo;” (MST, 1996, p. 19).

9. Gestão democrática: Ter a gestão democrática significa que não basta estudar sobre democracia, é preciso vivenciar espaços de participação democrática e a escola é um lugar importante para isto. Este princípio tem duas funções principais, a) a direção coletiva de cada processo pedagógico e b) a participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Isto implica que a comunidade participa da gestão da escola e nesse processo todos aprendem a tomar decisões e “[...] a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia!” (MST, 1996, p. 20).
10. Auto-organização dos/das estudantes: Expressão tomada de Pistrak, auto-organização se refere a uma participação autônoma com um tempo e espaço para que os alunos se encontrem, discutam e tomem suas decisões tanto relacionadas as questões próprias do coletivo dos alunos quanto relacionadas à gestão da escola;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras: Os princípios pedagógicos defendidos pelo MST (1996) só podem ser colocados em práticas se realizados por meio da cooperação. Coletivos pedagógicos são Equipes ou Núcleos de Educação, formados por pessoas que se reúnem sistematicamente para discutirem as práticas de educação do acampamento ou assentamento com a intenção de torna-las orgânicas e de qualidade. Outro coletivo é o de professores e professoras da escola que se reúne para estudo, planejamento etc;
12. Atitude e habilidades de pesquisa: Neste princípio o MST (1996) se refere a pesquisa que investiga a realidade, na busca por compreender o que ainda não entendem e conhecer o desconhecido.

A curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece, a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas, a capacidade de relacionar uma ideia com outra, um problema com outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar propostas... tudo isso precisa ser pacientemente aprendido, e ensinado. E não é algo que se aprenda de um dia para o outro, de um curso para o outro. É um processo demorado e que por isso precisa ser planejado, acompanhado, como todo o processo educativo. (MST, 1996, p. 23).

13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais: O MST (1996, p. 23) enfatiza que “[...] o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece (no sentido onilateral de que já falamos), se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais.”

Os princípios servem para nortear os projetos políticos pedagógicos das escolas do MST, mas cada escola possui suas especificidades e pode inserir neles elementos que considerem pertinentes. Com a construção dos princípios o MST não cria uma nova pedagogia, mas põe em movimento pedagogias existentes.

Algumas das pedagogias que o MST (1999) destaca em seu projeto pedagógico são:

1. Pedagogia da luta social – construída baseada no entendimento de que a luta educa para uma postura de enfrentamento e transformação (MST, 1999). É capaz de movimentar e transformar a própria pedagogia, pois o Movimento se constitui na luta e ao mesmo tempo a conforma (CALDART, 2012).

Ou seja, a luta está na base da formação dos sem-terra, e é a vivência dela que constitui o próprio ser do MST, trazendo presente a própria possibilidade da vida em movimento, onde o que hoje é de um jeito, amanhã já pode ser diferente, ou até já estar mesmo de ponta-cabeça. (CALDART, 2012, p. 335)

1. Pedagogia da organização coletiva - que diz respeito a descoberta do passado em comum para a criação de um mesmo futuro coletivo.
2. Pedagogia da terra - tem relação com o entendimento de que a relação do ser humano com a terra pode ensinar que as coisas acontecem processualmente. O MST não se contenta em lutar pela terra, ele almeja alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura e do campo como um todo (CALDART, 2012).
3. Pedagogia do trabalho e da produção – essa Pedagogia brota do valor do trabalho para garantir a qualidade de vida social e no papel que ele desempenha ao identificar o Sem Terra como classe trabalhadora (MST, 1999).
4. Pedagogia da cultura – tem a ver com o jeito de viver dos sem terra, com o jeito como conduzem a vida e como cultivam os valores e os ideais do MST (1999). É uma matriz pedagógica que necessariamente deve estar misturada às demais.

Há cultura na pedagogia da luta, na pedagogia da organização coletiva, na pedagogia da terra e da produção, na pedagogia da história. Porque a cultura, tal como está sendo entendida aqui, não é uma esfera específica da vida ou um tipo particular de ação, mas sim o processo através do qual um

conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si) aos poucos, lentamente, vai se constituindo em um modo de vida [...] que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que embora díspares e por vezes até contraditórios entre si, possuem um eixo integrador ou uma base primária que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra. (CALDART, 2012, p. 365).

6. Pedagogia da escolha – se relaciona com as escolhas, ainda que individuais e como elas são movidas por uma construção social e, portanto, coletiva. Quando se reconhece que as escolhas e as tomadas de decisão ensinam os sujeitos, se reconhece que cultivar valores e a refletir sobre eles é uma forma de aprender a dominar impulsos, influências e a ser mais coerente com aquilo que se fala e aquilo que se faz (1999).
7. Pedagogia da história – essa Pedagogia brota do cultivo da memória e se liga a compreensão do sentido da história não apenas resgatando-a, mas cultivando e produzindo-a (MST, 1999).
8. Pedagogia da alternância – essa Pedagogia é produzida em experiências de escolas do campo que buscam a integração entre a escola e a família e a comunidade do/da estudante. Diz respeito a dois tempos especificamente, porém, há casos em que podem haver outros tempos estabelecidos. Tempo aula, que diz respeito ao tempo em que o/a estudante permanece na escola; e Tempo Comunidade, diz respeito ao tempo que o/a estudante volta para sua casa/comunidade para colocar em prática aquilo que aprendeu. A Pedagogia da alternância possibilita uma troca de conhecimentos teóricos e práticos e é capaz de fortalecer os laços familiares e o vínculo dos educandos com as comunidades assentadas, pela qual temos um interesse específico, pois possibilita a articulação entre ensino e trabalho de forma diferenciada e faremos mais no próximo item (MST, 1999).

2.3 O TRABALHO PRODUTIVO NA PEDAGOGIA DO MST

O trabalho é categoria central na Pedagogia do MST e requisito para que o Movimento alcance os seus objetivos (MST, 1994, 1996). O MST articula a educação ao trabalho e na Pedagogia do MST articula o ensino ao trabalho produtivo. A tese da união do ensino com o trabalho produtivo remonta às análises de Marx e Engels sobre a educação, que mantiveram, durante os mais de 40 anos em que trabalharam junto, uma insistência

quanto à necessidade de articular o ensino e trabalho produtivo na educação da classe trabalhadora (DAL RI, 2004). Segundo Dal Ri (2004), Marx argumentava que era necessário retirar a educação das jovens gerações das mãos do Estado burguês e da Igreja para que fosse um instrumento de transformação da sociedade moderna. Essa tese aponta a importância da escola no processo de formação para o trabalho real.

Ainda, com aporte em Dal Ri (2004), apontamos que as teses sobre a união do ensino com o trabalho produtivo foram recuperadas por Lênin e operacionalizadas na constituição do novo sistema educacional após a Revolução Russa por alguns educadores soviéticos, em especial Moisey Pistrak, Anton Makarenko e Nadezhda Krupskaya que desenvolveram experiências práticas em escolas soviéticas aplicando a união do ensino com o trabalho produtivo e elaboraram teorias voltadas ao tema da politecnia.

Pistrak formulou teorias apresentadas no livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2008), dentre outros, escrito na década de 1920 e inserido no contexto das lutas pela construção e consolidação do socialismo na União Soviética. Era a construção de uma pedagogia marxista ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais interpretados do ponto de vista do materialismo histórico. Pistrak (2018) apontava para a importância de o professor ser capaz de criar o método mais adequado para desenvolver a aptidão das crianças e ao tratar da educação escolar, desenvolveu um sistema de organização do material educativo em complexos, que consiste em tomar um objeto de estudo examinado por alguma disciplina ou série de disciplinas congêneres e ao redor dele reunir o material educativo. Esse sistema de organização foi denominado por Pistrak (2008) de Sistema de Complexos de Estudos.

Makarenko foi um educador ucraniano que desenvolveu o conceito e a prática do coletivismo, pois acreditava que a educação deveria estar voltada para o coletivo, e que a autogestão era a grande educadora das massas (DAL RI, 2004).

Segundo Dal Ri (2004), as experiências educacionais e os escritos desses educadores soviéticos influenciaram a pedagogia do MST.

Quando o MST (1994, 1996) pensa o trabalho, ele também pensa o mundo da produção, porém de forma diferente das relações capitalistas de trabalho.

No caso das relações capitalistas de trabalho, o trabalho produtivo é aquele que gera mais-valia, e o trabalho improdutivo, o que não gera mais-valia, como, por exemplo, trabalhos ligados ao estado, como de administração, de educação, de cozinha, de secretaria etc. E alguns tendem a pensar que, se o que gera riqueza é o trabalho produtivo, então este é

o trabalho mais educativo, porque mais valorizado. O MST (1994) afirma que esse pensamento está equivocado, pois: 1. Não existe trabalho só manual ou só intelectual e somente juntando manual e intelectual há educação; 2. Numa perspectiva de sociedade igualitária todo trabalho necessário para garantir qualidade da vida social é produtivo, seja ele qual for.

Dessa forma, neste trabalho, sempre que usarmos o termo trabalho produtivo estaremos tratando de trabalho em seu sentido necessário para garantir a qualidade da vida social na coletividade do MST, pois essa é a perspectiva do Movimento.

Na Pedagogia do Movimento a articulação entre ensino e trabalho produtivo ocorre por meio de três dimensões: 1. Educação ligada ao mundo do trabalho; 2. O trabalho enquanto princípio educativo; 3. Pedagogia da Alternância como método pedagógico.

Essas dimensões acontecem de forma concomitante, mas para fins didáticos explicamos cada uma delas de forma particularizada.

A dimensão da Educação ligada ao mundo do trabalho diz respeito à organização da escola tendo o trabalho como um dos seus pilares fundamentais. Para que essa dimensão aconteça, o MST (1994) elaborou um currículo combinando os objetivos político-econômicos do Movimento com as condições de cada território.

Inicialmente é feito um levantamento de dados sobre o território e são levantadas as tarefas que precisam ser realizadas e é iniciado o planejamento. Geralmente são atividades ligadas aos trabalhos domésticos, trabalhos ligados à gestão da escola, à produção agropecuária, trabalhos ligados à cultura e à arte etc. Em seguida é elaborado o currículo adequado às necessidades específicas combinadas aos objetivos mais amplos do Movimento, tratando o mundo do trabalho e da produção por meio da seleção de conteúdos (MST, 1992).

O MST (1996) aponta que a escola deve ser a responsável por propor as experiências de trabalho e acompanha-las para que sejam educativas, de forma que os/as estudantes:

- a. Desenvolvam o amor pelo trabalho, especialmente pelo trabalho no meio rural;
- b. Entendam o valor do trabalho como produtor de riquezas;
- c. Saibam diferenciar as relações de exploração das relações igualitárias de construção social pelo trabalho;
- d. Superem a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, sendo educados para ambos;
- e. Exerçam trabalhos mais educativos do ponto de vista técnico e da superação das relações de exploração e de dominação;

- f. Vinculem mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos;
- g. Desenvolvam habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária.

Ao combinar o estudo com o trabalho produtivo, o MST (1996) instrumentaliza outras dimensões da Pedagogia e coloca o trabalho como uma prática privilegiada que é capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade. Além disso, aponta para o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço privilegiado de exercício da cooperação e da democracia.

O trabalho enquanto princípio educativo tem relação com a convicção do Movimento (1994), de que todo trabalho é educativo, mesmo sob os moldes do capitalismo. O trabalho pode educar para uma prática coletiva ou para uma prática competitiva, por exemplo.

O número de dimensões que o trabalho consegue articular vai determinar se ele é mais ou menos educativo. Para ser considerado plenamente educativo seus principais elementos são: 1. A apropriação dos resultados do trabalho; 2. Gestão democrática dos processos de trabalho; 3. Compreensão do que se está fazendo, para quê e para quem (MST, 1994).

Sua dimensão educativa está no seu papel formador do ser humano, como já apontamos anteriormente no capítulo I. Contudo, o trabalho desenvolve dimensões da formação humana e, portanto, pode ser considerado um princípio.

O trabalho é educativo quando forma a consciência das pessoas, pois tem influência na forma como entendemos o mundo e na forma como nos posicionamos diante da realidade. O MST (1994) exemplifica isso explicando que o jeito de um dono de banco e o jeito de um agricultor que vai ao banco pedir crédito verem o mundo são diferentes. Isso se dá por conta da dimensão forte que é o trabalho na formação da nossa personalidade.

O trabalho é educativo, pois produz conhecimento e cria habilidades. Parte do conhecimento científico da humanidade foi formulada para tornar a relação com a natureza mais facilitada e enriquecedora para o ser humano. À medida que se domina a técnica ou a tecnologia necessária para o trabalho, esses conhecimentos são disseminados e ampliados (MST, 1994).

O trabalho é educativo, pois provoca necessidades humanas superiores. Apesar de o trabalho estar voltado ao atendimento das necessidades básicas, ele também permite o aumento do círculo de objetos e de pessoas nos relacionamentos. Esse círculo aumenta as necessidades, ou seja, ao invés da simples necessidade de comer, aparece a necessidade de comer bons alimentos. Assim como aparecem as necessidades de caráter mais cultural: ler, conhecer lugares, frequentar festas, aprender cada vez mais sobre o que nos cerca, sobre o mundo em geral etc. Quanto maiores e mais complexas as necessidades, maiores os motivos para se qualificar no trabalho (MST, 1994).

Os vários espaços em que o trabalho é realizado são considerados educativos. Dessa forma, atividades que envolvam as várias fases do processo produtivo são consideradas experiências educativas por meio do trabalho, tais como: 1. Atividades na área da escola; 2. Atividades na área da produção; 3. Atividades na família; 4. Atividades de trabalho voluntário; 5. Atividades na administração da escola;

A terceira e última dimensão é a Pedagogia da Alternância como método Pedagógico que pode ser definida como uma metodologia de organização de tempos e espaços educativos. O MST (1999) colocou a Pedagogia da Alternância em movimento, como já mencionamos no item anterior, assim como outras pedagogias. Mas a Pedagogia da Alternância requer da escola uma atuação em tempos diferenciados, que não se adaptam à organização curricular estatal.

São basicamente dois momentos distintos: o tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC). Durante o TE os/as estudantes têm aulas teóricas e práticas e participam dos processos pedagógicos propostos pela escola, se organizando para realizar as tarefas que garantem o funcionamento da escola, avaliando o processo e participando dos processos avaliativos.

Durante o TC os/as estudantes realizam atividades de pesquisa sobre a sua realidade e registram as experiências práticas que realizaram em suas comunidades, para que na volta à escola haja troca de experiências e resolução de problemas dos mais variados aspectos.

Além do TE e TC, as escolas do MST possuem outros tempos educativos, que são adotados de acordo com as especificidades dos cursos e níveis de ensino. Alguns dos tempos educativos destacados pelo MST (1999) são Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Esporte/Lazer, Tempo Estudo, Tempo Mutirão e Tempo Coletivo Pedagógico.

Com a Pedagogia da Alternância como método pedagógico a escola se torna um espaço de reflexão teórica de aprofundamentos das questões trazidas pelos alunos. O aluno

leva até o espaço familiar o que aprendeu durante o seu tempo na escola e tem um momento para confrontar a teoria com a prática, experimentando concretamente o que aprendeu (JESUS, 2011). É um processo de confronto que promove a aprendizagem.

A formação por meio da alternância implica na participação de todos os atores envolvidos, tais como as famílias, as associações, cooperativas e parcerias. Essa formação expressa uma concepção de educação que rompe com o modelo da escola tradicional, pois o estudante se torna sujeito de sua própria formação. É uma metodologia que proporciona a formação sem desvincular o estudante do campo e do seu meio familiar e cultural. Trabalha os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos e constrói reflexões e possibilidades para pensar o campo como espaço e território viável (JESUS, 2011 apud SANTOS; DAL RI, 2021).

Mas o trabalho não está ligado somente ao ensino, e sim à educação, em seu sentido amplo e, por isso, a articulação com o trabalho produtivo que acontece na escola, extrapola os muros da escola. É o que vemos nos próximos capítulos, pois a Pedagogia do Movimento é ampla. Segundo Caldart (2012), essa Pedagogia não cabe na escola, mas a escola cabe nela, não como um modelo pedagógico, mas como um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo. E é nessa direção que nossa pesquisa se direciona ao tentar compreender como o Colégio Strozak operacionaliza os princípios da Pedagogia do Movimento e, principalmente, a articulação entre educação e trabalho produtivo, que é o foco da nossa investigação.

Ao elaborar a Pedagogia do Movimento, baseada em princípios, o MST consegue nortear as escolas dos assentamentos e acampamentos, sem métodos que as enquadre em um modelo padronizado, permitindo a construção autônoma de suas propostas de trabalho em cada território de atuação. Algumas escolas possuem mais ou menos autonomia, mais ou menos recursos financeiros, recursos de pessoal, de estrutura física, organizacional etc. O Colégio Strozak é um caso muito específico dentre as escolas do MST. É um Colégio que conseguiu não só elaborar, mas colocar em prática parte de sua proposta pedagógica na luta travada com o Estado para manter um Projeto Político Pedagógico baseado nos princípios da educação do MST. Contudo, antes de verificarmos e analisarmos como o Colégio Strozak operacionaliza sua proposta, discutiremos sobre sua historicidade, pois entendemos que é fundamental conhecer a trajetória desse Colégio para podermos entender sua proposta, os limites e os avanços que alcançou.

CAPÍTULO III

O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

Imagem 1 – Foto da entrada do Colégio Strozak



Fonte: arquivo pessoal (2021)

A história do Colégio Strozak é a história da luta pela terra e por educação na região do médio centro oeste do estado do Paraná.

De acordo com Sapelli, Leite, Bahniuk (2019), a empresa Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S/A é um latifúndio madeireiro que há décadas grilou mais de 100 mil hectares de terra na mesorregião Centro-Oeste do Paraná. Com a grilagem a empresa passou a explorar a mata nativa e o plantio de extensas áreas de pinus e eucalipto, abrangendo os municípios de Quedas do Iguaçu, Rio bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu.

As terras de Rio Bonito do Iguaçu que sempre se caracterizaram por fertilidade do solo foram alagadas pela construção de uma Usina Hidrelétrica que, dentre outros problemas, causou a expulsão das famílias para outras regiões e prejuízos ambientais na fauna e na flora da região (HAMMEL; SILVA; ANDREETTA, 2007).

Em março de 1996, quando Jaime Lerner governava o estado do Paraná, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), dois grandes acampamentos se estabeleceram às margens da Rodovia BR-158, entre os municípios de Saudade do Iguaçu e Laranjeiras do Sul. Em abril, os trabalhadores saíram em direção às duas extremidades do latifúndio da Giacomet-Marodin rumo à ocupação. Essa ocupação estava localizada em um ponto estratégico, às margens da BR-158 e próximo à sede da fazenda. O local ficou conhecido como Buraco, a maior ocupação já registrada no país, com cerca de 3 mil famílias, contabilizando 12 mil pessoas.

O Buraco recebeu esse nome também por sua estrutura. Durante a pesquisa empírica, conhecemos o espaço geográfico do Buraco enquanto passávamos pela BR-158 e foi possível perceber que se trata de uma cratera às margens da rodovia.

Apesar de ser um ponto estratégico, viver em um buraco acarreta certos problemas de higiene, saúde e alimentação, principalmente com a aglomeração de pessoas. É o que relatam Hammel, Silva e Andretta (2007) quando afirmam que com a superlotação os problemas cresciam cada vez mais.

Os acampados chegaram à decisão de ocupar o local chamado Portão, uma guarita com vários pistoleiros que protegiam a entrada da fazenda. Cerca de 150 pessoas se organizaram e tomaram a guarita e levaram os pistoleiros às autoridades do município de Laranjeiras do Sul e ocuparam a sede da fazenda (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007).

As pessoas que estavam no Buraco estavam passando fome, pois não tinham como plantar por se tratar de uma área de preservação ambiental. Assim, ao ocuparam a sede da fazenda, com o lema *É necessário plantar!*, deram início ao plantio de milho, feijão e verduras. Em janeiro de 1997, um grupo que trabalhava na área que seria desapropriada foi atacado por pistoleiros. No ataque foram assassinados o jovem Vanderlei das Neves e o senhor José Alves dos Santos, acusados de caçarem em área proibida. Havia marcas de sangue no chão que comprovavam que os corpos haviam sido arrastados 100 metros para dentro da mata (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007).

O episódio repercutiu negativamente nacional e internacionalmente e a empresa Giacomet-Marodin mudou sua denominação para Araupel. Conforme Hammel, Silva e Andretta (2007, p. 64), mais de 1500 famílias ocuparam o que foi o latifúndio da empresa Giacomet-Marodin e uma análise pode demonstrar o desenvolvimento e crescimento do

município após a ocupação, com a instalação de cooperativas, lojas e bancos, pois “Os assentados movimentam não apenas o comércio local, mas o de toda a região.”

O município não é mais o mesmo, aquele pequeno vilarejo com cerca de 6.000 pessoas que até 1996 possuía um imenso latifúndio, contribuindo timidamente para o desenvolvimento local, hoje conta com aproximadamente 20.000 mil pessoas que movimentam a economia local e regional. (HAMMEL, SILVA; ANDREETA, 2007 p. 65)

É no processo intenso de luta pela terra que o MST entende ser necessário conciliar os objetivos específicos com a produção e a educação. De acordo com Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 81) “Assim, além da luta pela terra, o MST agrega outras lutas. Uma delas é o acesso de sua base social à educação formal e não formal.”

A luta pela terra e pela Reforma Agrária avançou nos anos 1990, como já mencionamos, e nessa época cresceu também a reivindicação por políticas públicas em Educação do Campo e no campo. O MST no Paraná passou a reivindicar as terras sob o domínio da Araupel, por serem terras pertencentes à União e por não cumprirem sua função social.

Em 1996, aproximadamente 3.500 famílias se organizaram para ocupar a fazenda Giacomet-Marodin e conquistaram parte da terra em 1997, com uma área de cerca de 25 mil hectares que deu origem ao Assentamento Ireno Alves dos Santos, com 934 famílias e ao Assentamento Marcos Freire, com 578 famílias assentadas. Os dois Assentamentos concentraram cerca de 7 mil pessoas e passaram a ser a base da economia do município de Rio Bonito do Iguaçu. Em 2004 foi conquistado o Assentamento Celso Furtado em Quedas do Iguaçu e, em 2005, o Assentamento 10 de Maio em Rio Bonito do Iguaçu (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

Em 2014, ainda havia 35 mil hectares de terra que estavam ilegalmente em posse da Araupel e a partir de um acampamento provisório no Assentamento Ireno Alves dos Santos, aproximadamente 5 mil pessoas ocuparam em 17 de maio a Fazenda Rio das Cobras, em Rio Bonito do Iguaçu (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

Em 2017, o Tribunal Regional Federal da 4ª Região anulou os títulos de propriedade da madeireira Araupel que foram ocupadas pelo MST e confirmou a prática de grilagem (BRASIL DE FATO, 2021).

Dos 13.545 habitantes do município de Rio Bonito do Iguaçu, 10.339 são do meio rural e atualmente cultivam, também de forma agroecológica, uma diversidade de frutas, de

verduras, hortaliças, mandioca, feijão, abóbora e milho, criam galinhas, porcos e algumas cabeças de gado. “Dois grupos já têm certificação dos orgânicos, pela Rede Ecovida, e o terceiro já encaminhou o pedido de certificação. A produção coletiva do Acampamento, no ano de 2017, garantiu a dispensa do feijão enlatado da merenda escolar, substituído pelo feijão orgânico produzido pelas famílias.” (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019, p. 143).

No caso do Assentamento Marcos Freire, onde está localizado o Colégio Strozak, há cerca de 578 famílias assentadas que estão organizadas em onze comunidades. A maior comunidade é a Centro Novo, com cerca de 120 famílias. Há Associações nas comunidades e há uma Associação central, a Associação Comunitária do Assentamento Marcos Freire (ACAMF) (JANATA, 2015).

Apesar do intenso processo de luta pela terra, no Assentamento Marcos Freire, 80% dos moradores compraram os lotes e não participaram do processo de ocupação, o que enfraqueceu o vínculo com o MST no decorrer dos anos.

A educação sempre foi prioridade nos Acampamentos ou Assentamentos do MST. Desse modo, primeiramente uma escola foi adaptada no galpão da Sede da Fazenda, em 1997, a escola Vanderlei das Neves. O Estado colocou como condição a autorização para o funcionamento da escola à emissão de posse da terra aos assentados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Precariamente a escola oferecia o ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e depois para os anos finais, se dividindo em duas com a Escola José Alves dos Santos.

Quando os assentados foram deslocados para os seus lotes individuais, a escola precisou ser deslocada para uma área central com o objetivo de atender aos estudantes de todo o território. Sem ajuda para custear transporte, merenda e a construção de salas, os assentados, educadores e educandos mudaram a extensão da escola José Alves para vila Velha, uma antiga vila residencial onde os funcionários da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago viviam.

Essas mudanças ocorreram em 1998, mas os assentados precisaram se organizar para atender às exigências da Secretaria Estadual da Educação que queria impedir o funcionamento do novo colégio. O nome do Colégio é uma homenagem a Iraci Salete Strozake que fazia parte do Setor de Educação do MST e lutava para que a educação acontecesse no assentamento. Faleceu num acidente de ônibus em 21 de novembro de 1997 no trajeto entre Laranjeiras do Sul e Cantagalo na BR 277.

Imagem 2 – Pintura na entrada da secretaria do Colégio em homenagem a Iraci Salete Strozake (como gostava de ser chamada)



Fonte: arquivo pessoal (2021)

O Colégio, aos poucos, recebeu doação de mobiliários, armários e carteiras e, em 2000, passou a funcionar em dois períodos com oito turmas. Surgiu então a necessidade de mudar para um espaço maior em Vila Velha, pois num lugar mais baixo teriam mais facilidade com a questão da água.

Receberam a doação de quinze casas de madeira da Gerasul, e como a prefeitura recusou-se a fazer o transporte, contrataram caminhões e pessoas para desmanchar, mesmo sem saber se teriam condições de pagar pelos serviços prestados.

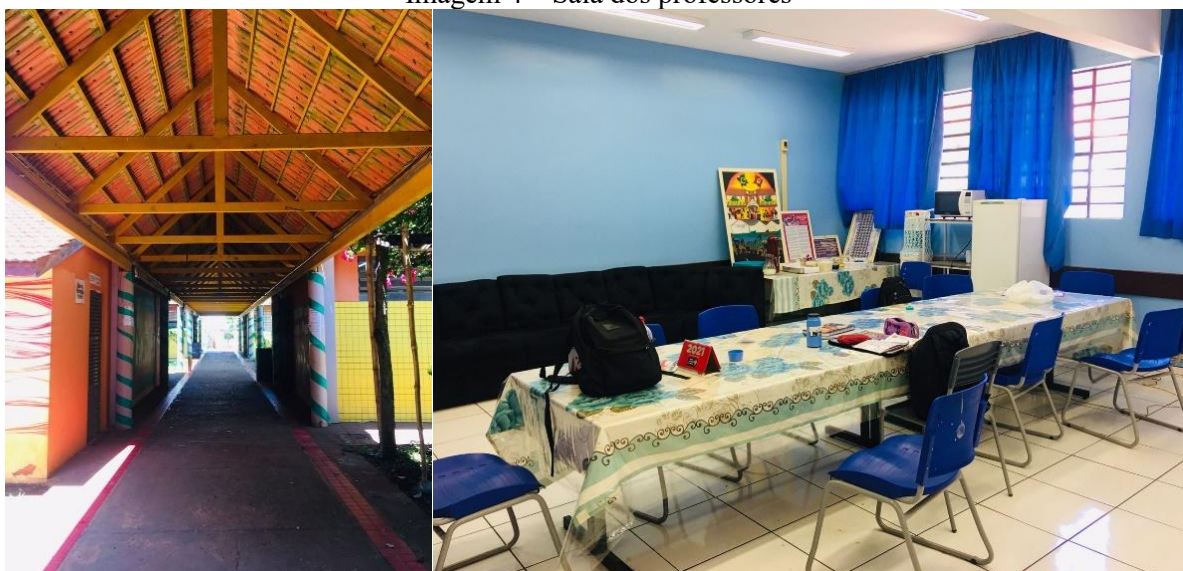
Conforme a escola se constitua os/as docentes se formavam, planejavam suas aulas levando em conta a conjuntura de atuação e os sujeitos do processo.

No ano de 2003, o Colégio Strozak mudou-se definitivamente para a Comunidade Centro Novo, Assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguaçu, onde permanece. O Colégio fica a aproximadamente 25 quilômetros da sede do município e a 8,5 quilômetros da BR 158.

Atualmente a estrutura do Colégio é composta por oito salas de aula, laboratório de ciências, de informática, biblioteca, sala de multiuso, cozinha, refeitório, banheiros, sala de direção, coordenação pedagógico, sala de educadores, secretaria, almoxarifado e uma pequena sala de artes e educação física.

Imagem 3 – Registro do espaço onde é realizado a mística e um dos corredores de acesso às salas de aula;

Imagem 4 – Sala dos professores



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Em 2004 o Colégio Strozak foi escolhido para ser a Escola-base das Escolas Itinerantes do estado do Paraná, por estar situado em um dos maiores Assentamentos da América Latina e pelo trabalho desenvolvido.

3.1 ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ

No estado do Paraná, a quantidade de acampamentos abriu uma nova demanda, qual seja, a necessidade da criação de escolas para os acampamentos. Contudo, essas escolas precisavam de um diferencial, pois precisariam acompanhar os estudantes em sua situação de itinerância. As Escolas Itinerantes são fruto dessa trajetória de luta pela terra, por Reforma Agrária, por educação e por escola.

As Escolas Itinerantes surgiram e permanecem com a precariedade de estrutura física e do efetivo de professores, pois lidam com contratos precarizados, profissionais sem formação adequada e com uma organização de tempos educativos imposta pelo estado que não condiz com a proposta do Movimento. Isso é o que apontam Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) quando afirmam que para o Estado do capital não há interesse em financiar uma escola que o questione e o desafie, e disso decorre a precariedade dessas escolas.

A primeira experiência em uma escola itinerante aconteceu antes da fundação do MST, em um acampamento na Encruzilhada Natalino, no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1982 com cerca de 600 famílias. Essa escola só foi legalizada em 1984 com a efetivação do Assentamento Nova Ronda Alta. A segunda experiência foi na Fazenda Annoni, no município de Sarandi, também no estado do RS. Ambas as escolas não foram legalizadas antes, como escolas de acampamento, pois somente em 1996, o Conselho Estadual de Educação do RS aprovou, por meio do Parecer n. 1.313/96, a Lei Federal n. 5692/71, a Escola Itinerante como uma experiência pedagógica (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

As experiências das Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul serviram de exemplo para o MST organizado em outros Estados do país, tais como Goiás, Santa Catarina, Alagoas e Piauí. No Paraná houve uma experiência de Escola Itinerante, em 1999, no acampamento em frente ao Palácio Iguazu, em Curitiba, onde acamparam para protestar contra a repressão e perseguição política do governo Jaime Lerner aos trabalhadores Sem Terra e à falta de políticas em relação à Reforma Agrária. Nessa ocasião, os trabalhadores Sem Terra organizaram uma escola que funcionou durante 14 dias e foi batizada como Escola Itinerante Terra e Vida (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Uma das premissas para o processo de criação das Escolas Itinerantes do Paraná foi conhecer a experiência do RS e para isso a equipe do Paraná visitou o Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis, e a Escola-base, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nova Sociedade, no Assentamento Itaipu, localizado no município de Santa Rita (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

O Projeto Político Pedagógico (STROZAK, 2020) do Colégio Strozak aponta que, em 2004, o Setor de Educação do MST e a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação solicitou que o Colégio fosse a Escola-base das Escolas Itinerantes do Paraná. Na época existiam 67 acampamentos com cerca de 13 mil famílias acampadas, o que representava um grande número de crianças. Por meio da resolução nº.

614/2014, o Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação das escolas itinerantes. Nesse mesmo ano, foram organizados os processos de autorização para o funcionamento da Educação Infantil, 1º e 2º Ciclos de Ensino Fundamental e a mantenedora assumiu como responsável os recursos financeiros para os recursos físicos, humanos, e a capacitação de educadores no programa de formação permanente, mas na época não houve cumprimento da promessa, tornando o trabalho muito precarizado, e até os dias atuais o documento (STROZAK, 2020) afirma que o repasse financeiro é insuficiente.

Quando o Colégio Strozak passou a ser a Escola-base das Escolas Itinerantes, sua demanda de trabalho cresceu significativamente, pois deixou de atender apenas os seus educandos e passou a atender mais de dois mil educandos com o mesmo quadro de pessoal (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019). Em 2005 eram nove Escolas Itinerantes, chegando a 118 turmas e 2.642 educandos. Em 2006 eram doze Escolas Itinerantes. As Escolas Itinerantes estão espalhadas pelo estado do Paraná e a distância dificulta o trabalho da Escola-base.

Em 2007, havia dificuldade para a Escola-base acompanhar as Escolas Itinerantes e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná criou outra Escola-base no município de Querência do Norte (STROZAK, 2020). Portanto, em 2008, o Colégio Estadual do Campo Centrão, situado no Assentamento Pontal do Tigre, passou a ser também Escola-base das Escolas Itinerantes, abrangendo as escolas localizadas ao noroeste e norte do estado. A Escola Centrão manteve a proposta de referência para as Escolas Itinerantes a partir da experiência do Colégio Strozak, ou seja, o sistema de Complexos de Estudo e os Ciclos de Formação Humana (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019), sobre os quais tratamos nos próximos itens.

O Colégio Centrão permaneceu como Escola-base até dezembro de 2011, quando por conta de problemas estruturais o Setor de educação do MST decidiu que o Colégio Strozak deveria voltar a ser a Escola-base das nove Escolas Itinerantes em funcionamento (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

O custeio das despesas com o pessoal das Escolas Itinerantes, desde 2004, é pago por meio de um convênio entre o Governo do Paraná e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (Acap). Os recursos repassados à Acap são destinados a pagar salários, encargos sociais, 13º salário etc. Anteriormente ao convênio 2012/2012, os trabalhos de serviços gerais, preparação da merenda, serviço administrativo, serviços de biblioteca etc., eram prestados voluntariamente pela comunidade. Acordado o convênio,

esses postos de trabalho passaram a ser remunerados. O convênio foi um avanço, mas com ele ampliou-se a fiscalização e o excessivo controle pela Secretaria Estadual da Educação, que desgastou as comunidades escolares com o excesso de burocracia (SAPELLI; FREITAS; BAHNIUK, 2019).

Em 2015, algumas funções foram extraídas do convênio e os postos de trabalho precisaram ser cobertos por meio da autogestão comunitária e coletiva. Outra dificuldade diz respeito aos atrasos no repasse das parcelas mensais do recurso financeiro, o que deixa os trabalhadores sem salários na data correta (SAPELLI; FREITAS; BAHNIUK, 2019).

Em 2014, houve duas grandes ocupações na região Centro do Estado do Paraná, uma no município de Rio Bonito do Iguaçu e outra em Quedas do Iguaçu. A ocupação de Rio Bonito do Iguaçu deu origem ao acampamento Herdeiros da Terra de Primeiro de Maio, com cerca de 3 mil famílias acampadas. Neste mesmo ano, teve início a organização da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, que os acampados construíram. O primeiro espaço ocupado ficou conhecido como Herdeiros I e deu origem à escola itinerante herdeiros do saber I. O espaço do alojamento de uso dos funcionários da firma ex-proprietária do latifúndio, passou a ser a ser da escola Herdeiros do Saber II. No espaço do Lambari, próximo ao rio lambari, deu origem à escola Herdeiros do Saber III e no espaço do Guajuvira, que recebeu esse nome devido às árvores nativas, construiu-se a escola Herdeiros do Saber IV (STROZAK, 2020).

Houve uma discussão interna e organização do MST, com o conhecimento do INCRA, para que as famílias pudessem se espalhar pela terra para produzir alimentos garantindo o sustento familiar e, portanto, desde 2018 estão em seus lotes. Nesse momento, as escolas foram reorganizadas oferecendo educação infantil, anos iniciais, anos fundamentais e ensino médio na Escola Herdeiros I e educação infantil e anos iniciais na Escola Herdeiros II (STROZAK, 2020).

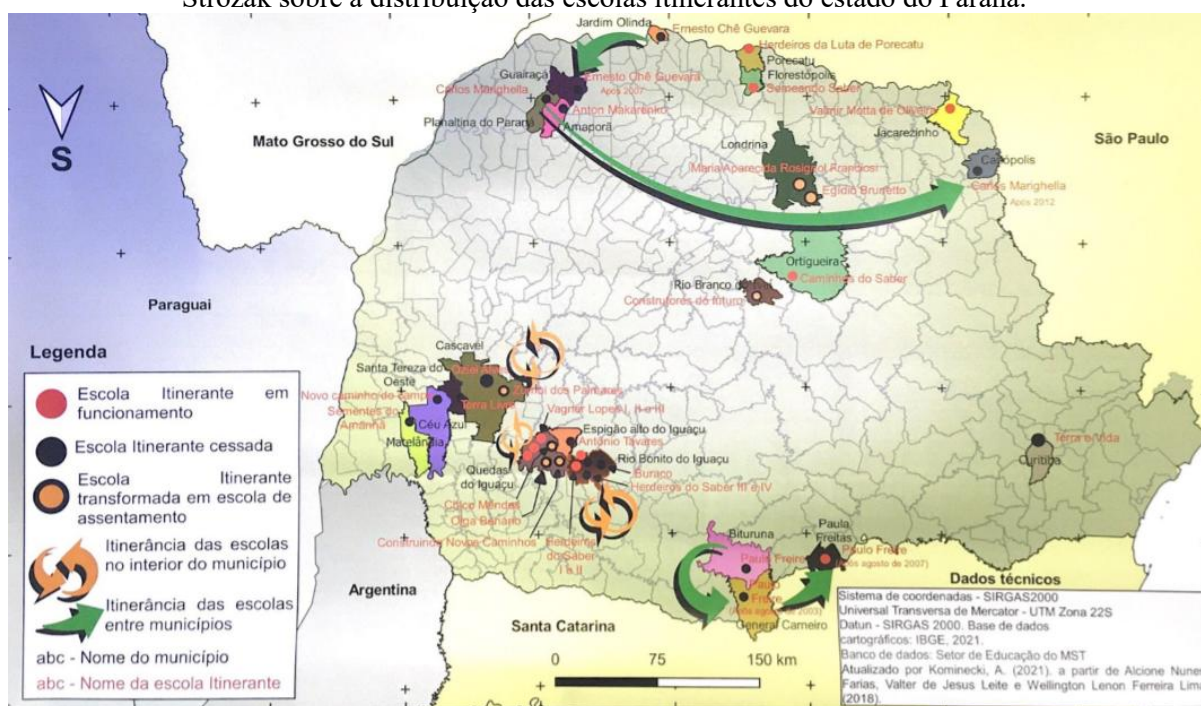
Em 2017, houve um processo de descentralização das escolas itinerantes e a Secretaria Estadual da Educação do Paraná indicou para cada Escola Itinerante uma Escola-base em cada município. Portanto, desde 2018 o Colégio Strozak passou a ser a Escola-base somente da Escola Itinerante Herdeiros do Saber (STROZAK, 2020).

Ana Hammel, que trabalhou no Colégio Strozak de 2003 a 2013, como professora coordenadora e diretora, intermediando as relações entre o Estado e as Escolas Itinerantes com o objetivo de efetivar as políticas públicas que garantissem o projeto político pedagógico nos concedeu uma entrevista no dia 08 de novembro de 2021, via Google Meet.

Sobre a descentralização Hammel (2021) afirma que a tese do Estado é a de que a descentralização facilitaria o processo de Escola-base, mas na realidade isso não se concretiza, pois escolas não vinculadas ao MST têm outro PPP. O que implica que vincular as Escolas Itinerantes à outra Escola-base significa vinculá-la a outro projeto político.

Na atualidade a situação das Escolas Itinerantes pode ser visualizada no seguinte mapa.

Imagem 5 – Registro fotográfico de um mapa em exposição na sala dos professores do Colégio Strozak sobre a distribuição das escolas itinerantes do estado do Paraná.



Fonte: arquivo do Colégio Strozak (2021)

As Escolas Itinerantes estão em movimentação constante. Algumas permanecem muitos anos em funcionamento no mesmo território, enquanto outras circulam dentro do município de origem ou entre municípios do Estado, como é o caso da Escola Itinerante Carlos Marighela. Outras são transformadas em escolas de assentamento ou encerram suas atividades.

Não é só na relação com as Escolas Itinerantes que o Colégio tem enfrentado dificuldades e pressões do Estado. A professora Jaqueline Boeno D'ávila, entrevistada durante a pesquisa empírica no Colégio, em 03 de dezembro de 2021, afirmou que o Estado está cada vez mais pressionando e redimensionando a forma da escola.

[...] o próprio planejamento, a nossa proposta é por complexos de estudos, mas o Estado determina que a gente utilize a BNCC e o Referencial Curricular, então como você pensa que a escola tem autonomia pedagógica para pensar sua proposta, mas o Estado direciona esta proposta pedagógica? Então, assim, parece que a gente vai na contramão, a gente constrói, a gente pensa uma proposta curricular, mas o Estado vem e intervém, ele muda, ele altera aquela forma que a gente pensou, então por mais que a gente avance em termos pedagógicos o Estado dá esse direcionamento (D'AVILA, 2021).

A fala da professora enfatiza que a escola consegue avançar na proposta em termos teóricos, mas na prática há impasses, pois o Estado intervém e direciona a prática da escola.

Em 2020, o Colégio Strozak atendia a um total de 362 na escola base; 504 alunos na Herdeiros I e 54 alunos na Herdeiros II Guajuvira, totalizando 1120 estudantes (STROZAK, 2020).

Foi possível conhecer a Escola Itinerante Herdeiros I durante a visita ao Colégio e sua realidade. Em entrevista, a assentada e mãe de aluno, Teresa Fátima Dias (2021), afirmou que ajudou a construir a escola, pregando as tábuas que hoje formam os barracões que servem como salas de aula. “Isso tudo aqui fomos nós que construímos, os acampados né [...] nós chegamos a pregar, até eu mesma, subia aí nas escadas, pregava, arrumava, fomos nós que construímos a escola. Então, por isso que eu digo, essa escola é nossa.”

Imagem 6: Salas de aula da Escola Itinerante Herdeiros do Saber I



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Ainda, em entrevista, Dias (2021) afirmou que o coletivo participa de outras atividades junto às crianças da escola, tais como plantio de árvores, pintura das salas etc. Para organizar o trabalho são feitos grupos de trabalho compostos por pais, funcionários e professores e, dessa forma, mobilizam as ações. Esses trabalhos são educativos para os membros participantes, pois os ensinam novas relações de trabalho, que se instituem de forma coletiva. É uma forma de articulação entre educação e trabalho produtivo no que diz respeito à organização coletiva e à produção de bens e serviços. Além disso, a fala da

entrevistada aponta que no trabalho realizado instituiu-se a posse da escola: nós construímos e ela é nossa.

Imagem 7: Salas de aula da Escola Itinerante Herdeiros do Saber I



Fonte: arquivo pessoal (2021)

A Escola foi construída em formato de ciranda. No centro as crianças plantaram árvores e grama, mas o solo do acampamento foi castigado pelo plantio de pinus, o que dificulta o crescimento das plantas. Em entrevista realizada na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, em 03 de dezembro de 2021, o professor Tiago Prestes afirma que quando a terra estava em negociação ficou acordado que o pinus seria extraído pela própria empresa, que se beneficiaria dos lucros.

[...] quando eles tiram todo pinus ficam só os tocos e quem paga pra fazer a destoca? São os acampados que estão ali. Tem que fazer toda a destoca, todo o processo de recuperação do solo, porque pinus acaba com o solo. Perceba que aqui na frente tem essa grama que faz dois anos que foi plantada e não vai pra frente, porque o pinus acaba com o solo (PRESTES, 2021).

Não é apenas o solo da escola que precisa de recuperação e essa necessidade desencadeia ações por parte dos assentados, como é o caso do arrendamento de terras. Parte dos lotes do acampamento trabalha com a terra arrendada, pois é uma forma de limpar o solo, tendo em vista que o arrendatário faz a destoca para o uso, fertiliza e corrige o solo, contudo,

quando arrendam a terra, não têm mais como viver da terra e precisam deixar o campo e ir para a cidade para poder trabalhar. Isso mostra que conquistar a terra é apenas o início de uma luta muito maior, que é a de viver nela e dela.

Durante a visita, estava acontecendo o Conselho de Classe Participativo, sobre o qual falamos a seguir. As salas de aula são simples, com mobiliário padrão oferecido às escolas pelo governo federal. As paredes de madeira e teto de telha deixam o ambiente bem quente e escuro.

Imagem 8: Interior de uma sala de aula da Escola itinerante Herdeiros do Saber I



Fonte: arquivo pessoal (2021)

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

De acordo com o Plano de Estudos do Colégio Strozak (STROZAK, 2013), a matriz fundamental do trabalho pedagógico deve ser o vínculo entre a escola e a vida. Esse vínculo se materializa por meio do trabalho com as matrizes formativas do trabalho, da luta social, da cultura e da história.

A matriz formativa do trabalho diz respeito ao entendimento do trabalho numa concepção ampla, como atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano. Essa matriz se refere, portanto, ao trabalho em sentido geral, na luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores e traz a intencionalidade de um trabalho voltado para a associação de produtores livres, com formas complexas e abrangentes de cooperação

entre os camponeses. Essa intencionalidade no dia a dia da escola pode ser sintetizada em alguns pontos básicos:

- Ambiente educativo organizado pelo princípio da atividade (todos trabalhando) e da relação entre teoria e prática;
- Inserção dos estudantes 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 auto-serviço na própria escola, podem ser trabalhos sociais no acampamento ou assentamento, podem chegar a ser atividades produtivas com os estudantes 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 estudantes 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 estudantes 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 estudantes mais velhos em processos produtivos (agro)industriais geridos por trabalhadores – ainda que seja em determinado período apenas, como ‘estágio’, trabalho de campo, trabalho de ‘férias escolares’, se isso implicar em ir para outro local que não o acampamento ou assentamento onde os estudantes moram/estudam.
- O trabalho humano em geral, os processos produtivos do campo em particular e a participação dos estudantes no trabalho devem ser objeto de estudo científico na escola por meio das disciplinas de ensino ou de outras atividades curriculares que se possa organizar para isso (STROZAK, 2013, p. 13-14).

A Matriz Formativa da Luta Social é a convicção de que a luta social educa as pessoas, o que significa afirmar que o ser humano se constitui também nas atitudes de inconformismos e não apenas nos processos de conformação social. Essa Matriz está ligada à formação para o estado permanente de luta, que é algo que a escola precisa garantir, ajudando a cultivar a visão de mundo e a postura cotidiana (STROZAK, 2013).

Formar-se para estar em estado permanente de luta (característica de lutadores e militantes de movimentos sociais) não é algo que seja da natureza da tarefa educativa da escola garantir, mas ela pode ajudar a cultivar a visão de mundo e a postura cotidiana

intencionada pela atuação nas diferentes matrizes formadoras, e também pelo vínculo com outros processos educativos. No dia a dia da escola o trabalho com essa Matriz requer:

- Trabalhar o ambiente educativo de modo que exija e ajude a desenvolver uma postura cotidiana que inclua como aprendizados: pressionar as circunstâncias para que sejam diferentes do que são construindo a convicção de que nada é impossível de mudar; projetar o futuro (dimensão de projeto, de utopia); construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; desenvolver o sentimento de indignação diante das injustiças e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada [...] (STROZAK, 2013, p. 14).

A Matriz Formativa da Organização Coletiva diz respeito à criação de traços fundamentais que a participação em uma organização coletiva cria no ser humano. Para o MST é fundamental a formação de seres humanos que sejam lutadores e construtores; que identifiquem o que precisa ser construído e os melhores caminhos para que a construção seja feita. A participação em uma organização cultiva um modo de vida coletivo e ensina hábitos e habilidades para o trabalho coletivo e a atividade organizada. Essa Matriz se realiza articulada às matrizes da luta social e do trabalho. No dia a dia da escola essa intencionalidade pode ser sintetizada nos seguintes aspectos:

- Participação ativa dos estudantes 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 estudantes).
- Garantir que as práticas de trabalho socialmente necessário realizadas na escola ou por sua intermediação sejam desenvolvidas através de uma organização coletiva do trabalho, que se complexifique à medida que avance a idade dos estudantes e a formação dos educadores na mesma direção.
- Desenvolver atividades que exijam processos de auto-organização dos estudantes. Pode-se começar com esse exercício em atividades pontuais ou específicas até se chegar a construir a auto-organização como base da participação dos estudantes no processo de gestão coletiva da escola.
- Deve também ser nosso objetivo que os estudantes se envolvam na realização de tarefas coletivas orgânicas ao MST ou a outras formas de organização de trabalhadores que os estudantes integrem, visando qualificar sua capacidade organizativa de forma combinada à sua formação para o trabalho social e a militância política (STROZAK, 2013, p. 15).

A auto-organização possui um papel fulcral no Projeto Pedagógico do Colégio Strozak, contudo, os limites impostos pela realidade concreta, inclusive com a pandemia,

são demasiados. Em entrevista, a professora do Colégio, D'ávila (2021), filha de assentados, relata que percebe uma regressão nas questões referentes à auto-organização.

[...] já teve momentos que a gente teve grupo de teatro, grupo de hip-hop, a gente tinha núcleos setoriais, auto-organização da juventude, então parece que a juventude tinha uma consciência política do seu papel dentro da escola e ela contribuía para construir essa escola. Parece que hoje a nossa juventude está [...] não é que tá morna, mas parece que está estagnada, no sentido de que ela não percebe a importância dela dentro da escola. O aluno não reconhece qual é o papel deles na escola. [...] parece que eles não conseguem enxergar qual o papel deles nessa escola. Mas, se a gente pegar a história do Iraci tem algumas coisas que a gente conseguiu manter, dentro da condição de pandemia e de cortes de recursos com a educação. A gente consegue fazer bastante coisa, que outras escolas não conseguem. A gente consegue fazer uma resistência dentro de um espaço e de uma condição histórica que não nos permite avançar. A gente consegue fazer um trabalho significativo.

O que a professora aponta é que grupos que promoviam a participação e a discussão da juventude na escola promoviam a consciência política do papel dos jovens na escola e que com o fim desses grupos a juventude deixa de se sentir parte desse ambiente, deixando de participar de sua construção. Ainda assim, a professora percebe que o que tem sido feito no Colégio Strozak tem um valor significativo para a vida dos jovens.

A Matriz Formativa da Cultura tem relação com o entendimento da cultura como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva na construção de um determinado modo de vida que produz e reproduz conhecimentos. As pessoas nascem numa determinada cultura e se conformam a ela tornando-a consciente para ser retrabalhada para reafirmação ou contraponto. “Não há como educar as pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações. E em nossa realidade atual a intencionalidade pedagógica com essa matriz deverá incluir o cultivo em nossos estudantes da identidade de trabalhadores [...]” (STROZAK, 2013, p. 16).

O trabalho com essa Matriz tem em sua raiz a crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista e o cultivo de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos, que expressem e consolidem os objetivos sociais, políticos e humanos. Para isso é importante intencional os processos específicos de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história e de produção de novos conhecimentos que a realidade atual exija. Alguns dos aspectos básicos dessa Matriz são:

- Ajudar a guardar a raiz do Movimento, ajudando no cultivo de sua memória coletiva e na formação de sua consciência histórica. Foi aprendendo do passado que o MST se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada; trabalhando sua mística, simbologia e traços da identidade Sem Terra. Esses elementos precisam compor o ambiente educativo de nossas escolas.
- Também é muito importante hoje, pelos desafios do projeto de Reforma Agrária Popular do MST, ajudar no enraizamento crítico e na recriação do modo de vida camponês, que inclui conhecer os traços do modo camponês de fazer agricultura, os conhecimentos que se produz e se utiliza nela, as tradições culturais, as relações sociais típicas de famílias e de comunidades de camponeses.
- Planejar situações que desenvolvam valores, postura, hábitos: referência de relações sociais e de convivência coletiva; desenvolvimento da afetividade e da criatividade (STROZAK, 2013, 16).

A Matriz Formativa da História aponta que o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. E a sua dimensão educativa está no próprio Movimento. Ao projetar o futuro, a partir das lições do passado cultivadas no presente, se faz a história. A perspectiva histórica é importante para o MST, para se manter como um lutador do povo. A escola objetiva o enraizamento dos sujeitos no Movimento debatendo o vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo a discussão e a clareza sobre o projeto de vida humana, de sociedade e a contradição que existe no desenvolvimento histórico. A escola pode ajudar levando em conta os aprendizados básicos e necessários:

[...] compreender a nossa própria vida como parte da história; respeitar a história; aprender a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer, em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, situações, uma totalidade maior. (STROZAK, 2013, p. 17)

O trabalho com essa Matriz passa por alguns aspectos prioritários e são eles:

- Trabalhar com atividades que permitam estabelecer a relação entre memória e história.
- Exercitar a análise do movimento da realidade em situações da vida (cotidiano e realidade mais ampla): aprender a observar o movimento de transformação nos diferentes fenômenos, da natureza e da sociedade.
- Trabalhar as contradições como noção prática, que aos poucos pode se desenvolver como compreensão teórica. O que move uma realidade são suas contradições; sem contradições não há movimento; não há

desenvolvimento; não há transformação, não há história. – “As coisas opõem-se umas às outras e completam-se umas às outras” (expressão chinesa). No dia a dia da organização coletiva da vida escolar é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitam conviver com o contraditório e superar contradições antagônicas.

- Cultivo de valores e convicções: “costume” de movimento (disponibilidade à ação militante, às lutas, aos processos); postura diante das contradições e dos conflitos, transformação como perspectiva.

- Tratar a história como uma ciência de estudo fundamental, encontrando métodos adequados de fazer esse estudo, ancorando-o no movimento do dia a dia da escola, que pode ser trabalhada como uma grande oficina de fazer e aprender história.

A forma escolar aprisiona o processo educativo, mas por meio dessas diferentes matrizes formadoras o MST projeta transformações na forma escolar atual.

O desenvolvimento multilateral do ser humano não pode ser trabalhado efetivamente na escola sem que se rompa com a forma escolar porque ela foi pensada desde uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação entre conhecimentos escolares e vida concreta. Para assumir essa concepção de educação que defendemos e abrigar o trabalho com as matrizes formadoras e a realidade atual a escola precisa ser transformada: na sua matriz formativa e nas relações sociais constituintes de sua organização do trabalho. Essa transformação implica em pensar o ambiente educativo da escola descentrado da sala de aula, ou seja, a escola inteira (espaços, tempos e relações) deve ser intencionalizada para educar, incluída nesse todo a sala de aula (algo que pode ser facilitado pela organização do trabalho pedagógico em diferentes tempos educativos). E fazer isso considerando a adequação entre nossos objetivos de educação (formativos e de ensino) e os diferentes ciclos de desenvolvimento humano, respeitando as características próprias a cada idade, tanto do ponto de vista intelectual como físico e afetivo. (STROZAK, 2013, p. 18)

Nesse processo de transformação da forma escolar há a construção de estudos que garantem o ensino de conteúdos relacionados ao estudo da realidade atual. O documento (STROZAK, 2013) aponta que é um desafio construir uma forma de organização como a vislumbrada pelo Plano de Estudos e PPP, que articule coerentemente a concepção de educação e os elementos das matrizes formativas.

A forma escolar clássica está demasiadamente comprometida com as funções de exclusão e subordinação. Assim, a Strozak vivencia relações em sintonias com os princípios da sociedade que almeja construir e, portanto, no caso do MST é preciso proporcionar situações de democracia e participação para formar a juventude que vai construir uma sociedade baseada em novas formas de relações sociais (STROZAK, 2013).

As bases desta nova forma escolar incluem a garantia do acesso ao conhecimento e da vivência de novas relações no interior da escola e entre a escola e a vida. Uma escola que possui um estreito vínculo com a vida social e contato direto com o trabalho socialmente necessário (STROZAK, 2013).

O Plano de Estudos (STROZAK, 2013) aponta para diversas modalidades de trabalho, tais como tarefas de autosserviço, como aquelas que se prestam aos outros e a si mesmo, em hortas, em oficinas, com o uso de metal, madeira, ou em atividades preparatórias e adjacentes ao trabalho produtivo que tem relação econômica. Para que a escola se vincule aos variados tipos de trabalho é preciso que os educadores, educandos e administradores conheçam adequadamente a realidade, as possibilidades educativas, as fontes educativas, as lutas, sua organização social e formas de subsistência.

Ainda, de acordo com o documento (STROZAK, 2013) é importante submeter as relações internas da escola clássica a uma transformação, que altere a lógica de poder existente, com o objetivo de horizontalizar as relações entre educandos e educadores. Horizontalizar as relações é dar a oportunidade de os/as estudantes viverem a vida escolar, tomarem decisões a respeito da organização da vida escolar, opinando e decidindo quando necessário. Nesse processo, a representatividade não é suficiente, é preciso que os/as estudantes conduzam os processos na escola com apoio e orientação dos educadores profissionais, mas é fundamental que os processos nos quais esses/essas estudantes estejam inseridos/as impliquem em responsabilidade real pelo cumprimento de objetivos que afetam a vida de todos.

A Assembleia Escolar é a principal instância de decisão da escola. A Assembleia funciona, também, como um dos mecanismos participativos, que exercitam a capacidade de organização e de decisão dos estudantes. A Comissão Executiva da Assembleia é outra instância, composta por estudantes coordenadores dos Núcleos Setoriais, que se encarregam de aspectos da vida escolar. A terceira instância são os Núcleos Setoriais (STROZAK, 2013).

Núcleos Setoriais agrupam estudantes para articularem ações e realizarem trabalhos para executar demandas em porções da realidade. De acordo com o PPP (STROZAK, 2020), o Colégio Strozak possui quatro Núcleos Setoriais: 1. Núcleo setorial de embelezamento interno; Núcleo setorial de embelezamento externo; 3. Núcleo setorial de comunicação; 4. Núcleo setorial de apoio ao ensino.

O Plano de Estudos propõe uma troca semestral de coordenadores dos Núcleos Setoriais como uma atividade rotativa entre a experiência de coordenar e de ser coordenado,

como garantia de participação política efetiva dos/das estudantes tornando o processo mais democrático.

Além de a liderança ser rotativa, o documento (STROZAK, 2013) também indica a necessidade da rotatividade da participação por diferentes Núcleos Setoriais para que os/as estudantes vivenciem a responsabilidade em diversos aspectos da vida.

No caso da Escola Herdeiros I, há demanda estudantil pela criação de Núcleos Setoriais, mais ainda não estão organizados de forma sistematizada. É o que aponta Prestes (2021)

Os estudantes daqui eles são os irmãos mais novos dos ex-integrantes do coletivo da juventude que eram do acampamento, que realmente era muito forte e muito atuante quando o acampamento²¹estava aqui, esse acampamento aqui... mas quando acampamento né, quando as famílias não tinham ido pros lotes ainda, então existiu um coletivo da juventude com muita força, muito atuante, então eles faziam diversas ações, tanto dentro do acampamento nas escolas, quanto participavam em eventos fora, assim [...] era uma juventude muito bem fortalecida e esses alunos que estão demandando agora são irmãos desses que participavam desse momento. Então, eles têm alguma chama que está fazendo assim, cadê?

Os Núcleos Setoriais prestam contas à Comissão Executiva e a Comissão Executiva presta contas à Assembleia Geral, que deve ocorrer no início e no final de cada semestre. A Assembleia deve contar com a participação de todos os envolvidos com a escola, o que inclui a comunidade. A Assembleia, a Comissão Executiva e os Núcleos Setoriais são possibilidades formativas dos estudantes no desenvolvimento de sua auto-organização.

D'ávila (2021) afirmou que no Colégio Strozak os trabalhos têm acontecido conforme há a determinação de práticas de trabalhos, ou seja, alguém determina que há a necessidade da realização de um determinado trabalho e convoca um grupo de estudantes e docentes para realizar. A professora, que já foi aluna do Colégio, sente falta de unificação entre a escola, comunidade, funcionários e professores, pois afirma que a atual conjuntura nacional enfraqueceu as parcerias e os projetos em nível federal que permitiam a formação dos estudantes, desestabilizando o diálogo com a juventude, deixando na escola apenas aquilo que é garantido em outras escolas, como professores e funcionários para a carga horária básica. Outro ponto ressaltado pela professora é que a pandemia estagnou a relação

²¹ No acampamento os acampados se organizaram em lotes enquanto aguardam a documentação dos lotes individuais, deixando a organização do acampamento que comumente é coletiva.

da escola com os/as estudantes. Ainda assim, a professora avalia que se consegue fazer muito, mas não conseguem avançar como gostariam.

Estes espaços requerem um redimensionamento dos tempos na escola que precisa prever o exercício da autonomia dos estudantes. Dessa forma, para atingir aos objetivos, o Plano (STROZAK, 2013) organiza os tempos na escola, setorizando o dia da escola em tempos educativos.

Para viabilizar os tempos educativos seria necessário um tempo mais alongado na escola, como a escola integral por exemplo. Os tempos sugeridos pelo Plano (STROZAK, 2013) são:

1. Tempo Abertura – um momento coordenado pelos Núcleos Setoriais da escola em que a coletividade se encontra para vivenciar a mística. Durante este tempo deve ocorrer a conferência dos Núcleos e das turmas com as palavras de ordem, entoar o hino, música ou apresentações previamente agendadas. Neste tempo podem ser feitos informes e a equipe responsável pela mística desenvolve a atividade.
Durante a pesquisa empírica vivenciei a mística realizada pelos/as estudantes, que ocupou o tempo de uma aula, ou seja, para ser realizada a atividade, a professora cedeu o tempo de aula entendendo ser a atividade parte de processo de aprendizagem.
2. Tempo trabalho –é o tempo organizado pelo Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os/as educadores/as e os Núcleos Setoriais de Trabalho, Saúde e Cultura. Tem por objetivo exercitar a divisão social do trabalho estabelecendo uma interdependência entre a necessidade do trabalho de cada um e a continuidade da vida da coletividade. Este tempo é implementado em um tempo diário de duas horas e realizado por turmas, associado à idade dos/das estudantes e ao trabalho socialmente necessário externo à escola.
3. Tempo Leitura –é um tempo organizado a partir das leituras planejadas para cada turma, com o objetivo de construir o gosto e a disciplina pela leitura. Pode ser efetivado de várias formas, em momentos de grupos, momentos coletivos ou de forma individual. Deve ser acompanhado pelo Núcleo Setorial de Leitura.
4. Tempo Reflexão Escrita – é um tempo educativo diário de 20 minutos dedicado à manutenção pessoal da leitura que cada integrante da coletividade realiza do processo de vivência em coletividade, dos aprendizados relevantes, do que foi discutido nos diferentes tempos educativos e da apropriação do conhecimento. É

recolhido pelo Núcleo Setorial de Leitura e examinado pelas disciplinas, incluindo a de Língua Portuguesa.

5. Tempo Cultura – tempo destinado ao cultivo e à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade. Todo mês a coletividade realiza um planejamento deste tempo educativo organizando as atividades do Núcleo Setorial de Cultura.
6. Tempo Aula. Tempo diário destinado à execução das disciplinas do planejamento curricular, conforme cronograma das aulas. Este tempo educativo está sob responsabilidade dos/das educadores/as e do Núcleo Setorial de Ensino. É o maior tempo educativo, devendo respeitar as determinações oficiais sobre ele. Prioritariamente, este tempo pode acontecer mesclado aos demais tempos educativos, com aulas acontecendo tanto no período da tarde quanto nos períodos da manhã ou da noite. Este tempo não se limita, em sua execução, ao conceito de aula normalmente utilizado na escola clássica podendo incluir excursões, aulas passeio, estudo de campo entre outros.
7. Tempo de Estudo – é um tempo destinado à iniciativa de estudo dos educandos, em que se desenvolvem atividades de pesquisa, e realizam os trabalhos encaminhados pelas disciplinas. bem como estudos coletivo e/ou individuais. Neste tempo, que pode ocorrer uma ou mais vezes na semana, podem aparecer iniciativas criativas de grupos de educandos procurando estudar sobre assuntos de interesse comum, de curiosidades, e pode ser dedicado à escrita espontânea. O Tempo Estudo é definido junto com os/as educadores/as das disciplinas específicas, os quais informam o Núcleo Setorial de Ensino que trata de organizar o tempo e cobrar os resultados. A duração deste tempo é fixada de acordo com o conjunto das atividades propostas pelos educandos e pelos educadores, não extrapolando um limite. Este tempo também inclui a realização de estudos etnográficos na região.
8. Tempo oficina é o tempo destinado às atividades que contribuem no processo de ensino e aprendizagem acerca da cooperação, de habilidades manuais, cognitivas, motoras entre outras. Neste tempo podem ser devolvidas oficinas de artesanato, de danças, de esportes, de ginástica, de construção de materiais (brinquedos, matérias didáticos, etc.) de música e outras possibilidades. Inclui também trabalhos mais elaborados com metal e madeira que permitam exercitar a organização científica do trabalho. A execução de cada oficina é mediada de acordo com a disponibilidade e

com a capacidade de cada responsável, sendo dirigida tanto pelos educandos, pelos educadores da escola, como por voluntários da comunidade ou por convidados.

9. Tempo Notícia – é o tempo para acompanhar noticiários, seja pela televisão, rádio ou jornais impressos e fazer o debate sobre as informações obtidas. É planejado pelo Núcleo Setorial de Comunicação. Faz parte dele também a edição do Jornal Escolar.
10. Tempo de Estudo Independente Orientado – é o tempo destinado a acompanhar os estudantes que estão com alguma dificuldade de compreensão em algum aspecto. A duração deste tempo é fixada pelo educador da disciplina em que o educando apresenta a dificuldade.
11. Tempo dos Núcleos Setoriais – é um tempo que acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão da coletividade.
12. Tempo Abertura e Outros Tempos – uma reunião com o objetivo de discutir os diversos aspectos relevantes da vida na escola, desde a organização da escola, funcionamento dos Núcleos, estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, um espaço para a constituição do Núcleo de Base.
13. Tempo dos educadores – reservado para o encontro dos/das educadores/educadores, para estudarem, planejarem e acompanharem o desenvolvimento do conjunto dos estudantes. Possui um cronograma fixo e as atividades não estão submetidas à deliberação, pois podem ser alteradas de comum acordo. A escola define dentro do regime de trabalho a possibilidade de planejamento coletivo, com vista a potencializar o tempo dos educadores.

A questão da auto-organização dos estudantes está estreitamente vinculada à teoria e às experiências que Pistrak (2008) desenvolveu em escolas da União Soviética. Pistrak atuou liderando por duas décadas a construção da escola e o desenvolvimento de uma pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924, Pistrak viu na revolução socialista de outubro a possibilidade da criação da nova escola do trabalho.

Já apontamos que as sociedades propõem uma educação de acordo com os seus objetivos de formação para a população. Caldart e Freitas (2017) apontam que no caso da Revolução Russa, o plano educacional objetivava preparar um novo homem e uma nova mulher para viver em uma sociedade sem classe. Nesta nova organização social, os coletivos seriam uma peça fundamental, os sovietes e a educação adquiriram uma nova tarefa, a de preparar uma juventude ativa para participar na vida coletiva. Isto implicava que os

trabalhadores e as trabalhadoras se tornassem donos/as da produção, extinguindo as classes sociais. Os objetivos da educação após a revolução se expandiram a partir dessa necessidade.

O trabalho é então o centro da organização do sistema educativo. “Pela porta de entrada do trabalho, chega-se, por suas conexões, à vida, à auto-organização (pessoal e coletiva) e ao conhecimento sistematizado – em estreita ligação com o estudo da atualidade – que em última instância valida a forma e o conteúdo da nova escola” (CALDART; FREITAS, 2017, p. 15).

Portanto, não era uma questão apenas de alteração dos conteúdos trabalhados na escola, mas o jeito, a forma da escola, suas práticas e suas conexões sociais, as relações de trabalho e de poder, que precisavam ser modificadas (CALDART; FREITAS, 2017).

Guardadas as devidas diferenças, é isso que o Colégio Strozak tenta implementar em sua prática pedagógica, baseando-se metodologicamente nos estudos e fundamentos da escola do trabalho.

Em Fundamentos da Escola do Trabalho, Pistrak (2008) aponta que o trabalho na escola soviética só poderia ser feito se primeiramente houvesse teoria pedagógica revolucionária, pois a teoria precede a prática revolucionária. Em segundo lugar, a teoria marxista deveria ser assimilada como um instrumento ativo de transformação da escola. E em terceiro lugar, que a teoria comunista só poderia vir a ser uma prática ativa quando em alguma medida cada professor fosse um ativista social. “O domínio do método marxista é mais da metade da tarefa em relação ao domínio das ideias comunistas da educação.” (PISTRAK, 2008, p. 36).

Para Pistrak (2008) ligar a escola com as finalidades da educação comunista na época dos soviets incluía: 1. A ligação com a atualidade; e 2. Auto-organização dos estudantes.

Ligar a escola com a atualidade dizia respeito a tudo o que girava em torno da revolução social em que a escola estava inserida, mas também dizia respeito à fortaleza capitalista e a necessária revolução mundial. “Em resumo, a atualidade é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético como ruptura no front do imperialismo, como brecha na fortaleza do capitalismo mundial. [...]. A tarefa fundamental da escola é estudar a atualidade, dominá-la, penetrar nela. (PISTRAK, 2008, p. 42).

O domínio da atualidade só se dá pelo caminho da unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo, concentrar o ensino ao redor de um eixo, ou seja, o denominado sistema do complexo de estudos.

A auto-organização é amplamente trabalhada por Pistrak (2008), que designa à escola a função de formar, ampliar e dirigir os interesses da criança, criar interesses coletivos, organizar e unir as crianças em torno de interesses vivos, por meio do Coletivo Infantil. Outra forma de auto-organização diz respeito às ocasiões em que as crianças se organizam ao redor de alguma coisa e a realizam coletivamente, como uma excursão, sarau, exposição, trabalho escolar etc., e também a autodireção escolar.

Os dois aspectos: atualidade e auto-organização, determinam o caráter da escola do trabalho soviética; ambos decorrem de uma só ideia básica, de uma só compreensão marxista e revolucionária das tarefas da escola em nossa época histórica de desenvolvimento tão rápido.

A organização da escola nesta base cria para as crianças um ambiente sólido e saudável no qual se desenvolverá um espírito social forte, de trabalho, jovial e animado nas futuras gerações. (PISTRAK, 2008, p. 55).

Na base do trabalho escolar, Pistrak (2008) destacava alguns tipos de trabalho que considerava adequados para o momento da escola soviética, tais como: 1. Autosserviço pessoal e coletivo; 2. Participação no trabalho social externo à escola, que não exige qualificação especial; 3. Trabalho agrícola; 4. Trabalho produtivo na fábrica; 5. Trabalho cuja natureza é de serviço.

1. Autosserviço

Em muitas escolas, principalmente nas infantis, o autosserviço foi assumido como um princípio. Nas escolas não havia funcionários, apenas crianças e pedagogos e todos cozinham, lavavam, limpavam etc. Por meio do autosserviço era possível ensinar hábitos culturais específicos para o modo de vida que se objetivava alcançar na época da revolução. Além disso, o desenvolvimento da vida coletiva não diz respeito a habilidades somente, mas à necessidade de viver e trabalhar conjuntamente. “O costume de viver juntos pode e deve ser formado entre as crianças no autosserviço coletivo, novamente esclarecendo sua necessidade e utilidade do ponto de vista social, levando até a consciência da criança que nestes princípios insignificantes reside grande valor cultural para a nova vida. (PISTRAK, 2008, p. 76).

2. Trabalhos sociais sem qualificação especial

São considerados por Pistrak (2008) uma ampliação posterior do autosserviço, pois incluem tarefas como a limpeza e conservação da ordem dos jardins e de parques comuns,

arborização, conservação de monumentos naturais etc. Não são tarefas constantes nem periódicas, mas possuem sentido social.

3. Oficinas

As oficinas escolares foram alvo de debates intensos. Duas tendências existiam na questão do trabalho escolar, uma mais e outra menos progressista, mas ambas colocavam grandes esperanças nas oficinas, com o objetivo de educar pelo trabalho. Para Pistrak (2018, p. 81) “A colocação da questão sobre o trabalho escolar de forma incorreta e estreita, rapidamente conduziu o professor a um beco sem saída. A oficina com tal formulação não podia ter êxito; ela só podia jogar um papel secundário, subordinado.”

As oficinas não dispunham de um plano técnico, eram o resultado do que se tinha a mão, do material e dos instrumentos ou maquinários que eram recebidos e não os que realmente eram necessários. Faltavam recursos materiais, suprimentos, manutenção dos equipamentos etc. Mas, Pistrak (2008, p. 83) alertava sobre o papel da oficina:

Sem dúvida, se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, então não será suficiente que elas apenas vejam a grande produção ou até mesmo leiam sobre ela. Elas devem sentir o material em suas mãos, devem verificar com seus próprios olhos o grau de perfeição desta ou daquela forma de sua elaboração, devem claramente por si apresentar o caminho de desenvolvimento tanto das máquinas-instrumento, como também das máquinas-motrizes. Para que compreendam a essência da divisão do trabalho, é preciso tomar parte nela mesma. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir a essência dos problemas da produção mecanizada. Tudo isso a oficina artesanal pode propiciar.

Para isso, era necessário que a oficina oferecesse diversidade de ferramentas e métodos de trabalho, para que o estudante se familiarizasse com os instrumentos e materiais diversos, compreendendo no processo que determinados materiais exigem formas de processamento diferentes. Em segundo lugar, o ferramental e os métodos de trabalho na oficina deveriam ser os mais variados possíveis. Isso ligaria o interesse do estudante à técnica da produção. (PISTRAK, 2008). “Somente o trabalho direto na oficina, o qual permite a percepção direta dos materiais e instrumentos de trabalho, dá base para o estudo comparativo real das formas mais complexas de trabalho.” (PISTRAK, 2008, p. 88).

Com o trabalho na oficina, que deveria atender às entradas das encomendas recebidas, havia a necessária seleção metódica de objetos necessários para a produção, de tarefas determinadas e organizadas em ordem de dificuldade e complexidade das técnicas de

trabalho. Isso aumentava a complexidade das tarefas gerais que a oficina executava, na direção da grande produção, na introdução da divisão do trabalho, mecanização etc.

4. O trabalho agrícola

“Se nós de fato nos preocupamos seriamente com a elevação de nossa agricultura, se nós queremos divulgar amplamente as formas racionais e a melhoria da agricultura, então é preciso que, antes de tudo, isto seja uma tarefa da escola [...]” (PISTRAK, 2008, p. 99).

Para Pistrak (2008), a escola deveria servir de base para a economia camponesa, adaptada à idade da criança de acordo com suas possibilidades. O trabalho social do professor deveria ir na direção da melhoria da agricultura e da vida do camponês, através da escola e junto com a escola.

Ao trabalho agrícola nós damos, desta forma, grande importância na escola, como trabalho no sentido pleno da palavra socialmente-produtivo. Este significado é maior, em primeiro lugar, porque nós vivemos em um país onde a agricultura média e pequena é a ocupação básica da grande maioria da população; em segundo lugar, pela razão que na atual forma da atividade de trabalho, a escola pode intervir atuando como um produtivo mais qualificado nas relações técnicas e pode, na prática, ser um guia de formas econômicas mais racionais. (PISTRAK, 2008, p. 106).

5. A fábrica

A escola não deve somente estudar o trabalho, mas estudar o trabalho na fábrica, a grande produção. Não a fábrica em si mesma, mas a escola deve ser ligada diretamente com o ensino da produção. “O trabalho na escola em suas outras formas (nas oficinas, agricultura e outros) completa com diferentes aspectos ou prepara em algum grau o acesso à produção fabril.” (PISTRAK, 2008, p. 111).

Na oficina, os estudantes podem estar bem equipados e produzindo para atender a demandas de produção, mas o trabalho na fábrica coloca os estudantes ao lado dos operários, participando do trabalho produtivo real e para Pistrak (2008) não poderia ser substituído pelas oficinas.

Nossas tarefas nos dias atuais não podem se limitar apenas à criação de bons especialistas, à introdução das mais altas formas de tecnologia, ao planejamento de nossa indústria e sua ligação com a agricultura. Todas estas tarefas prioritárias podem ser completadas com o apoio e imediata participação das massas, envolvidas direta ou indiretamente em nossa economia, isto é, quase todos os trabalhadores. Isto é um axioma, é a base do nosso regime soviético. Mas é a escola que prepara o elemento humano para a economia. É absolutamente necessário um contato muito estreito da

economia com a escola, se nós queremos ter pessoas que claramente compreendem as linhas fundamentais da nossa construção que participam nela ativamente e que a coloque como sua causa mais próxima e mais cara. As tarefas da terceira frente – da educação – entrelaçam-se de forma muito estreita com as tarefas da segunda frente – da segunda economia. Um dos pontos de junção destas frentes se dá no campo da escola. Esta participação da criança em grande escala no trabalho da fábrica é plenamente possível e não reflete negativamente na produção, não traz à produção danos materiais no trabalho, não atrapalha o trabalho na empresa [...] (PISTRAK, 2008, p. 114-115).

O trabalho na escola deve estar ligado às finalidades gerais da educação, não o trabalho abstrato, mas o trabalho socialmente consciente, socialmente necessário na atividade das pessoas. Enquanto marxista, Pistrak (2008, p. 149) afirmava que era necessário olhar “[...] para a escola como uma superestrutura cultural edificada sob um determinado modo de produção e, portanto, também as relações sociais não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas.”

Os conhecimentos científicos trabalhados na escola deveriam ser gravados profundamente, cuja necessidade seria incontestável e corresponderiam às finalidades principais da escola, ajudando na concretização de seus objetivos.

No caso do MST há elementos que o impedem de realizar a proposta tal como foi pensada por Pistrak, ainda há diferenças conjunturais para a sua realização, como, por exemplo, o fato de que diferentemente da URSS, o MST não vive o contexto de revolução. Enquanto a educação pública na URSS estava voltada para a construção de uma nova sociedade, o MST luta para construir na escola pública capitalista as bases de uma Educação do Campo, que tenha como pilar fundamental a Pedagogia do Movimento. Além disso, o MST enfrenta o agronegócio com a força da agricultura familiar, de base agroecológica.

O Colégio Strozak propõe formas de inserir a Pedagogia Socialista em seu Projeto Político Pedagógico, mas encontra entraves impostos pelo Estado. No caso do Colégio, os tempos formativos precisam ser modificados, e há necessidade de aumento de carga horária para a realização do trabalho com os estudantes. Contudo, aumento na carga horária implica, aumento de disciplinas e mais cobranças a respeito daquilo que o Estado considera importante. Como fazer os alunos permanecerem mais tempo na escola sem a custódia do Estado? Os professores não têm como permanecer mais tempo no Colégio, pois saem de uma escola para outra sem pausa e não há monitores ou pessoas contratadas para realizarem oficinas ou atividades extras. Até mesmo atividades como a mística são realizadas no tempo

de aula, ou seja, se o professor dispensar alguns minutos da sua aula para a organização e realização da mística é realizada, caso contrário, não.

Nesse sentido percebemos a dificuldade de realização da proposta e o quão significativo é que o Colégio Strozak ainda consiga realizá-la, mesmo que parcialmente.

CAPÍTULO IV

COMPLEXOS DE ESTUDO, CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO COLÉGIO IRACI

Quando Pistrak (2008) tratou da educação escolar, desenvolveu um sistema de organização do material educativo em complexos, que consiste em tomar um objeto de estudo examinado por alguma disciplina ou série de disciplinas congêneres e ao redor dele reunir o material educativo. Pistrak denominou esse trabalho pedagógico de sistema de complexos de estudos. O Colégio Strozak desenvolveu estudos sobre o sistema de complexos, o que abordamos no próximo item.

O Colégio Strozak é uma escola que coloca em prática a Pedagogia do Movimento e adota a metodologia de Complexos de Estudo e Ciclos de Formação Humana, baseado nos estudos e nas experiências da Pedagogia Soviética (STROZAK, 2020).

Os passos para aplicação dos Complexos são, basicamente, os seguintes: se escolhe o objeto de estudo, o tema do complexo e os subtemas, ou seja, as relações dos complexos entre si; seleciona-se o enfoque do estudo para cada tema do complexo; organiza-se o trabalho das crianças sobre o tema do complexo. A escolha do tema dos complexos se encontra no plano social, pois deve ser um conteúdo socialmente significativo e importante para a compreensão da realidade atual. E o Complexo funciona como uma unidade de trabalho, que ocorre de forma interdisciplinar.

A formação para o trabalho é uma das formas de garantir a correlação com a vida, dando sentido à aprendizagem do estudante, promovendo a junção entre a teoria e a prática social.

4.1 O SISTEMA DOS COMPLEXOS DE ESTUDO

Para realizar o trabalho com o Complexo, inicialmente é necessária uma pesquisa sobre a realidade do mundo do estudante, que permitirá que o estudante compreenda sua realidade de forma aprofundada. O estudo deverá perpassar várias dimensões da vida, tais como o trabalho material, as formas de organização vigentes, as lutas e anseios da comunidade, as fontes educativas disponíveis, dentro e fora da escola. A escola se torna,

portanto, um centro cultural e de pesquisa que permite o estudo, a compreensão e a transformação da vida cotidiana (STROZAK, 2020).

Já apontamos que o trabalho aparece como método geral na unidade do Complexo, mas se incluem também as bases das ciências e das artes, os processos de desenvolvimento da auto-organização dos estudantes inseridos em seus objetivos formativos e os métodos específicos de domínio das disciplinas envolvidas no Complexo (STROZAK, 2013).

O Plano de Estudos do Colégio (STROZAK, 2013) e o PPP (STROZAK, 2020) apontam que o Complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que tem por objetivo integrar a ação das variadas disciplinas para que o estudante compreenda e transforme uma determinada porção da realidade.

De acordo com Leite (2017), porção da realidade pode ser compreendida como aspectos da prática social que em alguma medida determinam a vida social, como o trabalho, por exemplo.

Em entrevista, a ex-diretora do Colégio Strozak, Ana Hammel (2021) afirma que é importante compreender o quão profundo é a proposta do Sistema de Complexos.

[...] mexer na organização da escola, na estrutura, já é um processo muito rico assim. Você olhar para essa forma escolar e poder reorganizar ela e poder pensar a partir de outra lógica que não seja essa lógica da seriação, da *cela* da aula, ou simplesmente trabalhar a cognição. Olhar pra essa forma escolar, do jeito que a criança aprende, do jeito de ensinar, já é um processo muito rico. Só que não basta a gente mexer nisso, se a gente também não mexer no currículo como um todo. Só que mexer no currículo não é mexer no conteúdo, mas é nessa forma. E aí a gente diz que o Complexo de Estudo, ele é mais uma estrutura metodológica, uma forma de a gente organizar o conhecimento com um vínculo com a realidade, com o trabalho como o motor central. É entender que a gente educa de várias formas, mas o trabalho é educativo, a cultura, essa inserção, essa relação na auto-organização. Então o Complexo nos possibilita colocar isso, como o ser humano aprende e ensina (HAMMEL, 2021).

As aprendizagens se direcionam por objetivos formativos e de ensino e não pelo domínio de um trabalho propriamente dito. Não se trata, portanto, de formar para o trabalho introduzindo a criança no trabalho, mas apoiando-se no trabalho ou na prática social do trabalho para garantir correlação com a vida e dando sentido à aprendizagem do estudante (STROZAK, 2013).

Ao propor a compreensão da realidade, o Complexo se refere a uma leitura elevada da realidade, ao nível dos êxitos esperados em cada complexo, tanto do ponto de vista do

ensino quanto do ponto de vista dos objetivos formativos. Vejamos um dos exemplos que constam no Plano de Estudos (STROZAK, 2013, p. 65)

O Plano de Estudos (STROZAK, 2013) aponta que para introduzir o Sistema de Complexos no Colégio, o trabalho pedagógico deve ser organizado para contemplar um conjunto de Complexos semestralmente. Esses Complexos devem articular as atividades teórico-práticas que devem ser realizadas a partir das diferentes disciplinas. Para exemplificar, usaremos o Plano de Trabalho elaborado para o 6º ano, que para o segundo semestre reúne um conjunto de quatro Complexos desenvolvidos a partir das seguintes porções da realidade: 1. A luta pela Reforma Agrária; 2. Manejo dos ecossistemas; 3. Autosserviço; 4. As formas de organização coletiva dentro e fora da escola.

A partir dessas porções da realidade as disciplinas devem ser planejadas e para orientar o trabalho os componentes curriculares devem observar os seguintes objetivos formativos:

1. Exercitar a expressão oral e escrita;
2. Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta;
3. Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade;
4. Exercitar o raciocínio lógico;
5. Demonstrar postura de curiosidade intelectual;
6. Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida;
7. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas da prática;
8. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos;
9. Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas);
10. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir;
11. Apropriar-se de tecnologias de produção e uso social;
12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem estar dos outros;
13. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política;
14. Desenvolver a capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas;

15. Desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo;
16. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis;
17. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo;
18. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade;
19. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra;
20. Valorizar a produção cultural e fazer a análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais;
21. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo;
22. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde;
23. Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística;
24. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e da natureza;
25. Realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina posicionando-se criticamente diante delas;
26. Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional;
27. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual;
28. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade.

Um dos quatro Complexos do 6º ano (2º semestre) foi organizado a partir da porção da realidade A luta pela Reforma Agrária. De acordo com o Plano de Estudos (STROZAK, 2013, p. 67), “Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros.”

Em cada Complexo são envolvidos alguns componentes curriculares. No caso do Complexo 1 foram envolvidos os componentes Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Espanhol, História e Geografia e Matemática. Cada componente possui justificativa, conteúdos, objetivos de ensino, que devem se ligar aos objetivos formativos, pré requisitos, metodologias e avaliação para o trabalho com o Complexos.

O componente curricular de História, por exemplo, apresenta o trabalho com os seguintes conteúdos: América pré-colonização, povos pré-colombianos, povos indígenas e a colonização do Brasil, primeira civilização e o modo de produção escravista; Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma, Índia, China e Povos Africanos.

Como objetivos de ensino o Plano de Estudos (STROZAK, 2013) elenca: Conhecer os diferentes modos de produção dos povos indígenas Pré-Colombianos; Perceber como o processo de colonização condiciona a produção da existência da América e do Brasil; Identificar o modo de produção e organização social nas sociedades escravistas: Ásia e África; Entender a organização da sociedade colonial.

Cada educador tem autonomia para desenvolver a sua disciplina de acordo com as suas inclinações metodológicas, a que introjetou ao longo de sua formação teórica e prática. Contudo, espera-se que os educadores interliguem as relações de significação das aprendizagens com a luta pela terra. Essa forma de organização se repete nos demais complexos, perpassando por todas as disciplinas (STROZAK, 2013).

A organização do trabalho por Complexos implica uma organização do currículo específica, como mostramos. Quando o educador é contratado para trabalhar no Colégio ou na Escola Itinerante, precisa se adaptar a essa nova forma de organização do trabalho pedagógico. É um projeto diferenciado que se distancia da proposta da Secretaria Estadual de Educação, logo, um desafio para os novos profissionais. Contudo, é nessa nova forma de organização que podemos perceber a articulação da educação com a realidade concreta da vida dos estudantes e com a Pedagogia do Movimento, principalmente com os eixos que são avaliados em cada disciplina de cada Complexo.

O Plano de Estudos (STROZAK, 2013) aponta que a avaliação requer dos alunos a demonstração de atitudes e vivências relacionadas aos temas trabalhados, tais como “Demonstrar na organização coletiva no acampamento/assentamento e na escola práticas mais solidárias.” (STROZAK, 2013, p. 60); “A partir do lugar em que vive, o educando identifique e compreenda as bases das relações de trabalho;” (STROZAK, 2013, p. 83); “Estabelecer relações entre o modo de produção europeu e os indígenas (Incas, Maias e

Astecas), estabelecer relações entre as técnicas Incas de armazenamento e cultivo das sementes e as realizadas dentro do acampamento” (STROZAK, 2013, p. 84); “A partir do lugar em que vive, o educando já identifica e compreende as bases das relações de trabalho (quem trabalha, com o que trabalha e porque trabalha) [...]” (STROZAK, 2013, p. 100); “O educando identifica, relaciona e diferencia as formas de ocupação e uso do solo, em particular para agricultura pecuária, extrativismo, desde o lugar em que vive, assim como, em diferentes paisagens e regiões brasileiras.” (STROZAK, 2013, p. 111); “Utilizar regra de três para operações diversas: para comparar preços, para montagem de receituários de adubos orgânicos e agroecológico.” (STROZAK, 2013, p. 144); “Utilizar cálculos algébricos para abstrair dados no planejamento da propriedade, da comunidade e da produção.” (STROZAK, 2013, p. 144); “Levar os educandos e educandas a serem sujeitos articulados com a família e comunidade para melhorar as condições de produção ao mensurar dados e produzir de forma planejada utilizando escalas, medidas dos ângulos e porcentagem.” (STROZAK, 2013, p. 145); “Estudar e mensurar dados da reforma agrária no Brasil.” (STROZAK, 2013, p. 194).

Organizar o trabalho pedagógico por meio dos Complexos de Estudo envolve uma mudança na perspectiva teórica de educação, mas não só isso. É preciso uma reorganização dos tempos e espaços da escola e na forma como os/as estudantes serão avaliados e avaliadas.

O Sistema de Complexos requer um tempo maior de trabalho e o fechamento das médias é semestral e não trimestral, como acontece nas escolas estaduais do Paraná. Além disso, não são atividades avaliativas que valerão notas e serão as responsáveis pelo processo avaliativo de cada estudante. Os/as docentes elaboram pareceres descritivos sobre o processo de aprendizagem e acompanham o avanço de cada estudante.

O Conselho de Classe é participativo e os pais têm acesso ao Parecer Descritivo para compreender o processo de aprendizagem de seus filhos e filhas. Abordamos o Parecer Descritivo em item a seguir. Durante a nossa visita estava acontecendo o Conselho de Classe e, segundo Dias (2021), os pais têm grande influência sobre a proposta pedagógica, dando opiniões, sugestões e propondo mudanças. Segundo Dias (2021) no Conselho Participativo os pais ficam cientes do processo de aprendizagem das crianças e também de seu comportamento e participação. A criança está presente no Conselho e pode se manifestar. Dessa forma, o Conselho de Classe Participativo constrói formas de melhorar o processo de aprendizagem dos/das estudantes em parceria com a família e comunidade.

4.2 OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

A organização do Colégio Strozak ocorre por meio dos Complexos de Estudo e dos Ciclos de Formação Humana (CFH). Os CFH apresentam uma nova forma de organização dos tempos e espaços. Por exemplo, o Ensino Médio é concentrado no período da manhã e as turmas do Ensino Fundamental no período da tarde, e as turmas do curso de formação docente alternam manhã e tarde. Os CFH propõem que os/as estudantes que atingirem o aproveitamento necessário ao final do ciclo avancem para o ciclo imediatamente seguinte e aqueles/as que não atingirem sejam encaminhados para a Classe Intermediária, que faz parte do projeto pedagógico do Colégio Strozak e não gera matrícula no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), no contraturno (STROZAK, 2020; STROZAK, 2013).

A proposta é que ao fazer parte da Classe Intermediária, o/a estudante possa alcançar o aproveitamento previsto para o ano para que possa avançar no ciclo, eliminando características de retenção existentes na rede estadual. É uma Classe entre uma turma e outra que tem por objetivo ajudar o/a estudante a superar as dificuldades que o impedem de ter seu pleno desenvolvimento (STROZAK, 2020; STROZAK, 2013).

A Classe Intermediária se organiza em torno de áreas, tais como a Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências Sociais e cada área tem 5 horas/aula semanais. Quando o/a estudante é encaminhado para a Classe Intermediária, a família opta pela participação do estudante e assume apoiar o/a aluno/a a superar seus limites em um trabalho conjunto com a escola.

Os Ciclos de Formação modificaram a forma de o professor organizar o seu trabalho, pois enquanto na escola oficial reprova o aluno que não atingiu o objetivo (nota), o projeto pedagógico dos CFH indica uma intermediação e, ao mesmo tempo, o aluno continua no processo educativo.

Os documentos analisados, PPP (STROZAK, 2020) e Plano de Estudos (STROZAK, 2013), apontam que há um avanço teórico, mas que há dificuldades em sua aplicação. Uma das professoras entrevistadas, que preferiu não ser gravada nem identificada na entrevista, aponta que a proposta do Colégio Strozak é ótima, mas por ser diferenciada é de difícil apropriação e quando alguns professores começam a se apropriar dela, o ano letivo termina e nem sempre esses profissionais retornam para a escola.

Contudo, a diretora do Colégio, Jucélia Castelari (2021), aponta que nem sempre isso é algo negativo, pois professores que estão há muito tempo no Colégio podem se recusar a

se apropriar dos conhecimentos e não querer integrar os Complexos ao trabalho pedagógico da forma como se propõe, enquanto novos professores podem desempenhar um excelente trabalho nesse sentido, mesmo sem vínculo efetivo no cargo.

Um dos professores entrevistados, Tiago Prestes (2021), afirmou que já conhecia a proposta do Colégio por ter sido estagiário no colégio por meio do Programa de Iniciação à Docência e, após formado e convocado no Processo Seletivo para professor, optou por trabalhar no Colégio Strozak e no Colégio Itinerante Herdeiros do Saber I.

Apesar da escolha pessoal, o professor aponta que quando chegou à escola, sentiu dificuldade de inserção na proposta por conta de tantas especificidades.

É uma boa proposta, mas ela tem algumas limitações, ela tem muitas limitações, porque a gente não consegue fazer com que os estudantes sintam pertencentes à escola e que o comprometimento com os estudos deles é [...] reflete não só na vida deles como estudantes, mas no desenvolvimento dos lotes deles. Eu até procuro mostrar pra eles, por exemplo, eu trabalho aqui a disciplina de matemática, eu tento mostrar pra eles, por exemplo, cálculo de área e perímetro, o quanto que aprender cálculo de área e perímetro pode ser importante para eles dentro da propriedade deles sabe, o quanto que eu vou produzir num mt², o quanto que eu preciso fechar, quanto de tela, por exemplo, que eu preciso fechar pra fazer uma horta, sabe [...] e eu tento o máximo trazer o conteúdo de uma maneira que eles consigam adaptar dentro da realidade deles. Mas, mesmo assim, eles não têm esse comprometimento com a realidade deles. Para o professor é preciso fazer um resgate, um resgate histórico, para entender o significado da escola, e tudo o que ela representa (PRESTES, 2021).

Apesar de o Colégio ter seu PPP específico e uma proposta elaborada e aprovada pela Secretaria Estadual de Educação, não pode se desvincular da proposta curricular do Estado. Com a necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Colégio tem encontrado novos desafios no que se refere à organização do trabalho pedagógico. Até 2019, o Colégio não havia implementado em seu projeto a BNCC, mas a partir de 2020 a Base foi incorporada na proposta do CFH com Complexos de Estudos, tendo como base o Referencial Curricular do Paraná. “A adaptação ocorreu a partir da construção coletiva para atender a especificidade do contexto das escolas inseridas em áreas de Reforma Agrária.” (STROZAK, 2020, p. 10).

De acordo com Hammel (2021) em entrevista, a BNCC retira elementos fundamentais da filosofia, sociologia, história etc., trazendo de forma muito amarrada o que deve ser trabalhado com os estudantes. “Nosso grande problema da BNCC é como ela trata

a questão das disciplinas no currículo. Para nós, por exemplo, a gente já trabalhava com uma matriz mais equitativa [...] que não é esse número que tem na BNCC.” Outra preocupação de Hammel (2021) é a questão das propostas dos itinerários formativos.

Outra questão que está posta é o processo de luta que a gente está fazendo, o último que acompanhei o Paraná estava propondo para as escolas do campo paranaenses a formação no agronegócio na escola, e Escola Itinerante e o Colégio Iraci já falaram que não querem né, e que eles possam oferecer a agroecologia na escola. Mas quem vai dar a formação para esses professores que não têm formação na rede? O Paraná vai garantir o espaço para que eles tenham formação? E se o estudante não quiser fazer a agroecologia ele vai ter a opção de escolher outro itinerário? Então quando chega no chão da escola, as questões tem várias variantes que nem sempre o Estado considera. Então isso acaba sendo um problema, então quando a escola tem um corpo docente que é capaz de lidar com as adversidades, conseguindo mesmo diante de um modelo precário, imposto, como é a BNCC [...] têm resistência, eles têm discutido, eles se reúnem, eles fazem proposta, questionam o Estado e isso é um processo educativo, não só para os alunos, mas também para os professores.

O PPP (STROZAK, 2020) afirma que há uma inviabilização da implantação da organização da escola em CFH e um dos motivos é a burocracia que a estrutura estatal impõe. Quando o Colégio Strozak propõe o rompimento da escola em séries, ele avança sua proposta para além da progressão continuada, que é a proposta de outras Secretarias Estaduais e Municipais. Mas para que a adoção dos Ciclos seja válida necessita de uma mudança significativa nas concepções que sustentam as práticas pedagógicas e a consolidação das mesmas.

Não se trata de uma reorganização estrutural apenas, mas sim do modelo de ensino, pois o que prevê a organização em Ciclos são os agrupamentos referências e os reagrupamentos. Agrupamentos são as turmas de origem em que os estudantes estão matriculados. Reagrupamentos são novas turmas, que se formam a partir das necessidades e potencialidades que são identificadas nos estudantes e serão utilizadas como forma de recuperação de ensino. Os agrupamentos trazem a concepção de que as diferenças são necessárias para a efetivação do processo educativo. Com os agrupamentos e reagrupamentos a escola é colocada em movimento e cria tempos e espaços de aprender (STROZAK, 2020, STROZAK, 2013).

Uma das implicações mais concretas da organização dos Ciclos é que são necessários registros mais qualitativos do que quantitativos da avaliação e a participação dos estudantes e dos educadores na organização dos sujeitos na escola e nos Conselhos de Classe

Participativo. Um registro mais qualitativo é uma das marcas do Colégio, que avalia os seus alunos por meio do Parecer Descritivo, que se trata de um documento detalhado em que o professor precisa descrever os momentos de aprendizagem em que constam os saltos qualitativos do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, até mesmo a elaboração dos Pareceres pode ser um problema no contexto de escola, pois o tempo de alguns professores não colabora para o cumprimento da proposta. É o que destaca o professor Tiago Prestes (2021):

[...] o Parecer ele tem uma intencionalidade de te dar uma dimensão sobre o aprendizado do educando. Só que como a gente, pra gente ter um salário um pouco melhor, a gente tem que pegar muitas aulas né, então a gente não consegue dar o acompanhamento e atenção devido pros educandos. Então assim, se pegar o Parecer que a gente produz e pegar o Parecer por exemplo, dos professores dos anos iniciais tem uma diferença muito grande, eles têm um acompanhamento, eles estão todos os dias ali, conversando com os mesmos estudantes, eu não. De manhã estou numa turma, de tarde estou em outra, de tarde estou em outra, outro dia eu estou em outra escola, eu trabalho em duas escolas, mas tem professora que trabalha em 5, 6 escolas, sabe. Então a gente não consegue dar um acompanhamento e dar a atenção devida para fazer a avaliação daquele educando, a gente não consegue fazer isso.

A professora D'ávila (2021), afirma que a proposta tem limitações e que o Estado a ataca por todos os lados.

Até a própria relação com o Estado é difícil. Igual na Escola Iraci e aqui na Itinerante, até a formação pedagógica e a formação continuada o Estado direciona, não tem como a gente fazer algo diferente, trabalhar outras perspectivas, trazer a Universidade, trazer outros pesquisadores porque sempre o Estado determina o conteúdo dessas formações, então por mais que a gente tenha, esteja, dentro de um assentamento que tenha uma história de luta, é um território de luta, de conquista. Mas a gente ainda não consegue fazer uma educação diferenciada por que o Estado intervém, o Estado direciona, ele limita também. Então a gente ainda dentro dessa relação com o Estado, a gente não consegue avançar. E é claro, a forma da escola também dificulta, por que essa forma ainda? As aulas, cinco aulas, que tem que estar em sala de aula. Como que a gente rompe com a “cela” de aula né? Que tem que estar tudo fechadinho ali, né? A gente não consegue pensar a auto-organização da juventude, pensar a questão do trabalho. O trabalho que de uma certa forma pode ser realizado na própria escola, que tem conhecimento também, conteúdo escolar, só que normalmente essa forma ela já vem pronta e delimitada. É assim que se faz escola. E a gente gostaria de fazer uma outra escola ainda. Só que dentro dessa relação com o Estado a gente não consegue.

A fala da professora mostra que o avanço teórico do Colégio também é fruto de muita luta, pois com as constantes intervenções do Estado, a própria organização da proposta é um desafio e colocá-la em prática um desafio maior ainda.

No próximo item apresentamos as questões relacionadas à articulação entre educação e trabalho produtivo no Colégio.

4.3 EXPERIÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO NO COLÉGIO STROZAK

Apresentamos a história do Colégio Strozak e sua importância para o conjunto de escolas do MST no estado do Paraná. A sua proposta pedagógica é diferenciada, pois engloba os princípios da educação do MST e inova com a proposta do Sistema de Complexos de Ensino e os CFH.

De acordo com o nosso objetivo geral, nos interessa investigar como ocorre a articulação entre a educação e trabalho produtivo no MST analisando a experiência do Colégio.

Afirmamos anteriormente que na Pedagogia do Movimento a articulação entre ensino e trabalho produtivo ocorre por meio de três dimensões: 1. Educação ligada ao mundo do trabalho; 2. O trabalho enquanto princípio educativo; 3. Pedagogia da Alternância como método pedagógico. E que a dimensão da educação ligada ao trabalho diz respeito à organização da escola tendo o trabalho como um dos seus pilares fundamentais. O Plano de Estudos (STROZAK, 2013) do Colégio Strozak aponta para uma elaboração curricular que combina os objetivos político-econômicos do Movimento com as condições da sua realidade, corroborando a afirmação.

Quando tratamos do ensino, nos referimos a ações específicas na escola. Mas a educação é ampla e a escola ao propor a articulação com o trabalho, não fica restrita aos seus muros. No caso do Colégio Strozak, as suas ações ecoam para o Assentamento Marcos Freire e para a cidade de Rio Bonito do Iguaçu e cidade.

A professora D'ávila (2021) afirmou que o desmonte da máquina pública dificulta as possibilidades da escola. Trabalhos ligados à arte e cultura que contavam com a participação de formadores no contraturno escolar, por exemplo, foram cortados. Logo, a escola fica dependente de voluntariado ou trabalho extra não remunerado de professores, o que dificulta ou inviabiliza a realização de parte da proposta.

O MST (1996) afirma que a escola deve ser responsável por propor experiências de trabalho e acompanhá-las para que sejam educativas. No campo teórico, o professor Nilton José Costa Silva (2021) em entrevista explicou que em sua disciplina faz um debate específico com os alunos e alunas para que compreendam o valor do trabalho e a importância dele na vida do ser humano.

Aqui a gente procura trabalhar a questão de que os alunos, aqueles que queiram né, se mantenham no campo, mas que ele tenha a condição e o entendimento de que ele pode fazer disso algo melhor pra ele. Não por ser do interior, por ser uma escola do interior que ele vai ser menos do que aquele, uma possibilidade menor do que aquele que está na cidade. Mas na realidade a gente vê isso né? Geralmente as escolas da cidade têm uma estrutura, uma condição, uma estrutura melhor do que as escolas do campo. Mas essa relação com o trabalho, a gente procura trabalhar isso com eles, da importância do trabalho, mas não aquele trabalho, vamos dizer assim, aquele trabalho como um escravo, vamos dizer assim entre aspas né. O trabalho como uma coisa natural, uma coisa que as pessoas precisam, mas tem que ser prazeroso pra você, pra tua sobrevivência, pra que você faça aquilo que você gosta também. A gente trabalha dentro dessa perspectiva.

O professor afirma que na atualidade há dificuldades, diferença na luta, certo distanciamento entre as famílias e os professores. Mas, mesmo assim, afirma que a escola avançou pedagogicamente. O professor diz que vale a pena trabalhar no Colégio e que não abre mão, pois sente que pode fazer a diferença na vida das pessoas e na proposta da escola, debatendo, dando opinião, sendo ouvido, sendo criticado e é isso que ele tenta ensinar aos alunos. O debate do professor em sala de aula aponta para a concepção de que o trabalho faz parte da construção do sujeito. Para o professor, os debates em que os estudantes do Colégio são envolvidos e a proposta de trabalho pedagógico formam os estudantes para lidar com questões da realidade e isso implica uma articulação do pensamento que os diferencia de estudantes de outras escolas.

Ao combinar a educação com o trabalho, o MST (1996) estabelece o trabalho como prática que provoca a aprendizagem e teoricamente observamos isso no Plano de Estudos do Colégio (STROZAK, 2013), em objetivos formativos, tais como: 1. desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo; 2. aprender técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis; 3. compreender por meio do trabalho coletivo a partir de participação na escola ou fora

dela, a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo; 4. conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo.

Nos próximos itens vamos apontar algumas situações práticas de articulação da educação com o trabalho produtivo que selecionamos durante a pesquisa.

4.3.1 CONSTRUÇÃO DA CISTERNA PARA O ASSENTAMENTO

No campo prático, uma das atividades de destaque da articulação entre educação e trabalho produtivo foi a construção de uma cisterna para acabar com o problema de distribuição de água na escola. A professora D'ávila (2021) revela que o Colégio Strozak sofria com a falta de água do município e que, a partir de discussões e com a ajuda da universidade, os alunos foram inseridos no trabalho coletivo da escola e da comunidade para a construção da cisterna. De acordo com a professora, as discussões giraram em torno da organização pedagógica para aliar a demanda da falta de água ao Complexo de Estudo. Dessa forma, o Colégio desenvolveu um trabalho que uniu teoria e prática, para que os alunos não apenas participassem da construção da cisterna, mas planejassem a construção da cisterna.

[...] surgiu a ideia de construir uma cisterna pra captar água, para quando faltar água a escola ter esse recuso, ter um reservatório. Daí eu lembro que a gente dizia: Essa cisterna tem que ser fruto de um trabalho coletivo da escola e da comunidade, não basta alguém vir de fora e construir a cisterna para gente, a gente quer construir a cisterna. E foi muito bacana, envolveu professores, os alunos participaram, os alunos que ajudaram a medir, a projetar, a bater cimento, a construir a própria cisterna. [...] e daí era isso, pra nós o trabalho tinha que ter um sentido, os alunos vão aprender o que? área, perímetro, quantidade? E em Artes o que a gente vai fazer? vai contar a história através de paisagem, retrato. Daí parece que pra nós tinha que ter um sentido o trabalho.

A construção da cisterna envolveu os alunos em ações organizadas para sanar uma demanda da comunidade. Como dissemos anteriormente, a articulação entre educação e trabalho produtivo extrapola os muros da escola. E a fala da professora mostra como as ações se organizam em torno de uma demanda.

Para a construção da cisterna foram necessários conhecimentos que os alunos foram desenvolvendo enquanto trabalhavam. Construir uma cisterna não é uma tarefa que vem atrelada aos materiais didáticos de escolas do ensino básico. Foi uma oportunidade que

surgiu no Colégio Strozak e os/as estudantes puderam aprender na prática e desenvolver suas habilidades específicas.

Quando o Colégio organiza esse tipo de atividades coloca em prática o que o MST (1996) aponta como tarefa das escolas do Movimento, ou seja, vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos. Pistrak (2008) afirma que o trabalho realizado pelos estudantes na escola deve ser o trabalho necessário para as pessoas e que os conhecimentos científicos trabalhados para a realização desses trabalhos devem corresponder às finalidades principais da escola e ajudem na concretização de seus objetivos.

4.3.2 JORNAL DO COLÉGIO – BOLETIM ESCOLAR

Enquanto a cisterna organizou um trabalho em prol de uma demanda específica, o Jornal é uma atividade permanente realizada por um Núcleo Setorial.

O Núcleo Setorial de Comunicação é o responsável pela organização, produção e distribuição do Jornal Frutos da Luta. A elaboração do Jornal é um dos elementos em que podemos perceber a materialização da articulação entre educação e trabalho produtivo.

O professor e ex-diretor do Colégio, Rudison Luiz Ladislau (2021) nos concedeu uma entrevista em 07 de novembro via Google Meet e afirmou que o Jornal tem vários objetivos, dentre os quais está a divulgação do trabalho pedagógico e comunitário realizado no Colégio e pelo Colégio. Outro objetivo é a escrita, pois geralmente a escola ensina a cópia e não a produção e o Jornal vem com o intuito de ajudar a produção de autoria, além de produzir conhecimento e material pedagógico. Outro objetivo do jornal destacado pelo professor é o trabalho de base com a comunidade, mantendo um vínculo entre a escola e a comunidade, que chega a mais de mil famílias. Outro importante elemento é a função histórica do material escrito sobre a escola, assentamentos e acampamentos diante da grandiosidade da sua história no município de Rio Bonito. O Jornal ajuda a regatar os sujeitos da história, fortalecendo a identidade dos assentados por meio do trabalho realizado na escola. Os estudantes, além de produzirem o Jornal no Colégio, participam do processo como um todo, do levantamento das reportagens, até a redação e envio para a gráfica e distribuição.

Imagem9 – Imagem da capa do jornal Frutos da Luta

BOLETIM ESCOLAR DO COLÉGIO IRACI SALETE – PÁGINA 1



Confira nessa edição:

- ⇒ TEMPO UNIVERSIDADE, PÁGINA 02
- ⇒ DESAFIOS DOS JOVENS ASSENTADOS DURANTE AS AULAS A DISTÂNCIA NA PANDEMIA, PÁGINA 2
- ⇒ FIQUE SABENDO: A ARTE COMO MEMÓRIA DAS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA, PÁGINA 4



Escola Itinerante Herdeiros do Saber passa ofertar o Curso de Formação de Docentes. p. 3

Para o Acampamento é uma conquista histórica e muito rica, pois proporciona aos jovens camponeses moradores em área de luta pela reforma agrária a oportunidade de cursar um curso profissionalizante dentro do próprio acampamento, curso este voltado a sua realidade, assim como também uma importante conquista enquanto comunidade e força local na organicidade do espaço e no fortalecimento da luta desse povo. Tornando então a Escola Itinerante Herdeiros do Saber um marco na história do MST da região sendo a primeira itinerante a contar com o curso de Formação Docente.

"A história conta que sempre existiu a luta pela terra, pois, uns homens tinham muita terra e outros que não tinham nada. Uns lutavam para obter mais poder e outros pelo direito a um pedaço de terra. Que seria a sobrevivência de muitas famílias. Essa luta marca a vida de muitas famílias. A minha mãe conta que decidiu vir para o acampamento e lutar por um pedaço de terra, para que seus filhos tivessem um futuro melhor, pois a vida sem nada não é fácil." - Página 02

"A Classe Intermediária tem como objetivo sanar as dificuldades que o educando apresentou no decorrer do ciclo de formação humana."



A luta pela terra — **PÁG. 02**

Educadoras e educadores da Classe Intermediária produzem materiais pedagógicos — **PÁG. 3**

Colégio Iraci Salette e Escola Itinerante sofrem com a falta de funcionários — **PÁG. 3**

Fonte: imagem retirada do blog do Colégio Strozak disponível em: <https://jornalfrutosdaluta.blogspot.com/2019/10/colégio-iraci-salette-fez-lancamento-de.html> disponível em 20 de fev. de 2022.

Antes da pandemia, os alunos foram até a gráfica para conhecer o trabalho da produção de um jornal e a ideia era que pudessem acompanhar o processo com maior constância. Contudo, a incidência da pandemia estagnou o processo. De acordo com o

professor Ladislau (2021), ao participarem do processo gráfico de produção do Jornal, os estudantes poderão enxergar as contradições existentes no meio das comunicações e isso seria importante.

Depois de impresso, o Jornal é entregue aos estudantes do Colégio Strozak e para todas as escolas do Assentamento, o que inclui escolas municipais e estaduais, além de ser enviado para a Universidade Fronteira Sul, em Laranjeiras do Sul, Setor de Educação do MST, Câmara dos Vereadores, Prefeitura de Rio Bonito e para o comércio de Rio Bonito.

Uma das características da produção do Jornal é que as notícias não são cópias das notícias da *internet*, como ocorre com outros veículos midiáticos. O Jornal Frutos da Luta produz notícias de interesse do Assentamento e que são fruto da realidade da população assentada.

Algumas reportagens são escritas por educadores, que consideram algumas atividades interessantes para que a comunidade tome conhecimento.

A organização e produção do jornal ficam a cargo dos estudantes do 9º ano ao 3º ano do ensino médio, mas, também, há produções de estudantes do 5º ano, por exemplo, caso encontrem algo que seja pertinente à edição, como um desenho ou uma poesia.

O professor Ladislau (2021) relatou que o jornal toma uma proporção importante na vida dos estudantes, pois a produção escrita é uma dimensão educativa difícil de ser trabalhada e o jornal cumpre com essa tarefa.

Entrevistamos uma aluna do Núcleo Setorial de Comunicação durante a pesquisa empírica em 03 de dezembro. A aluna Katlyn Kayane da Silva Santiago (2021) é matriculada no Ensino Médio do Colégio, assentada desde pequena e trabalha no Jornal desde 2019. A equipe responsável pelo Jornal é composta por 6 alunos que dividem as tarefas de digitação, reportagens e diagramação do jornal. Santiago (2021) relatou que os encontros acontecem às terças-feiras para organizar as tarefas, mas caso haja necessidade se organizam para encontrarem-se outro dia.

De acordo com Santiago (2021) depois de cada término do jornal, a gráfica imprime e os/as estudantes distribuem o Jornal pelo Colégio e pelo Assentamento Marcos Freire, chegando até mesmo a distribuí-lo pelo centro da cidade de Rio Bonito do Iguaçu.

Depois de cada termino do jornal, depois de ser enviado pela gráfica, eles distribuem aqui no Colégio para os alunos, professores, funcionários, todos. E também aconteceu uma vez que eu lembro quando eu estava no primeiro ano que dois alunos subiram no ônibus de meio-dia pra subir lá no Rio Bonito, na cidade, no centro, distribuiu um pouco, para conhecerem um

pouquinho do nosso trabalho. E daí depois disso, eu acho que mais ou menos uma semana a gente já começa a procurar as reportagens, na próxima semana já fazendo né, procurando todas as informações necessárias para ir fazendo o próximo (SANTIAGO, 2021).

Primeiramente os alunos observam o que pode vir a ser notícia, como o calçamento, uma música interessante, a história de um aluno, etc. E depois reúnem as informações e passam a organizar o levantamento de dados e a implementação no jornal. Santiago (2021) afirma que o Jornal Ihe trouxe boas experiências e Ihe ajudou a melhorar o desempenho escolar;

[...] nossa eu mudei totalmente sabe, tipo eu comecei a pensar mais, eu comecei a analisar mais o meu comportamento, comecei a ter espírito de liderança, de ajuda, de empatia, de muito autoconhecimento. E daí comecei a pesquisar e querer saber mais, e fiquei bem curiosa para tudo quanto é tipo de assunto. Diagramação também aprendi bastante, diagramação, fazer texto, sabe tipo, elaborar bem certinho o texto, diferenciar o texto, como precisa ser o texto jornalístico sabe. Eu por exemplo, aprendi a fazer os textos que precisa fazer para o professor, eu aprendi a fazer no jornal, nas reportagens aprendi como fazia. Então creio que isso ajuda muito também, como posso dizer, saber que tem aquela responsabilidade com alguma coisa, se sentir importante, ah o meu trabalho tá sendo valorizado, tipo sabe, é muito bom.

A aluna afirma que o jornal é importante por transmitir informação à comunidade e por mostrar às pessoas o que acontece no Colégio e que a comunidade não sabe, e que no Colégio há oportunidade para alunos e alunas entenderem seu valor e como devem ser inseridos na sociedade, pois podem entender como as coisas realmente são e não só como elas parecem.

O desenvolvimento do trabalho com o Jornal está ligado ao processo cultural em que os alunos precisam estar inseridos, pois nesse processo cultivam a identidade Sem Terra e permanecem na luta.

4.3.3 CENTRO DA MEMÓRIA

O Centro da Memória é um projeto que tem por intuito resgatar a história da construção do assentamento e os estudantes foram inseridos nesta tarefa. O Centro da Memória elaborou dois projetos. O projeto Tecendo Arte que surgiu para gerar renda para as mulheres do assentamento, que costuram bolsas e fazem artesanatos variados para venda em

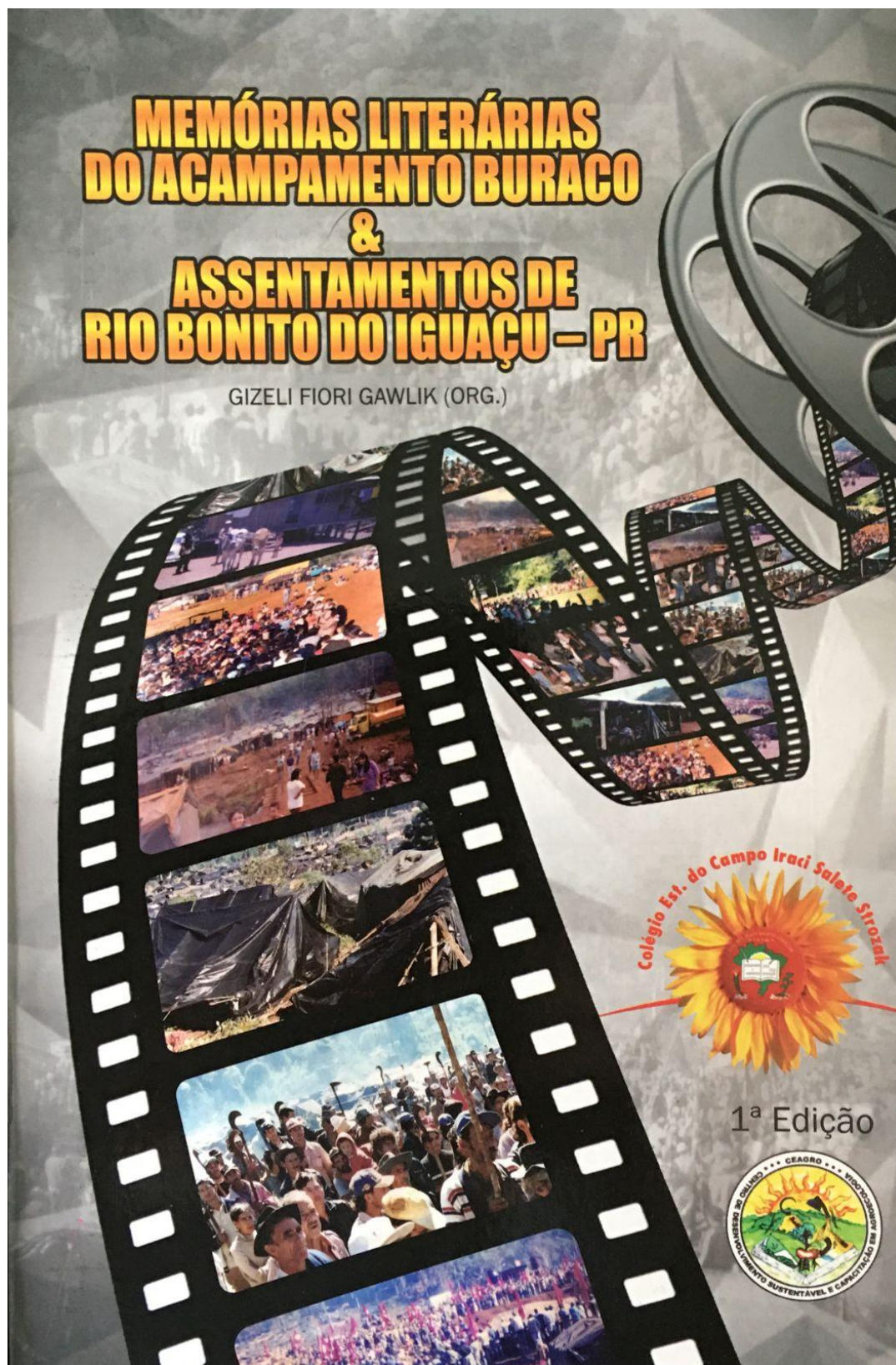
feiras, como a Jornada da Agroecologia, em Curitiba, a Feira de Economia Solidária Agroecológica, e em eventos de Universidades que encomendam previamente o que vão precisar. O projeto Centro da Memória Terra e Povo tem o objetivo de materializar a história do assentamento desde a época do Buraco, recolhendo e organizando para exposição elementos como fotos, jornais, utensílios etc., que contêm a história vivida.

O material histórico foi coletado pelos estudantes, que fizeram um resgate oral com os membros de suas famílias e organizaram todo o material em conjunto com os registros da atualidade, tendo como objetivo mostrar a história do assentamento.

Além do Centro da Memória, em exposição, foi editado um livro, em que os assentados concederam entrevistas, os estudantes e docentes escreveram os textos e funcionários do Colégio digitaram o material, com um trabalho coletivo em prol de um mesmo objetivo.

O trabalho envolve várias matrizes da Pedagogia do MST e articula um grande número de ações e indivíduos, numa ação educativa. Ladislau (2021) afirmou que a vivência dos estudantes com as trabalhadoras tem um potencial educativo, pois se inserem no processo produtivo diretamente.

Imagem10 – imagem da capa do livro Memórias literárias do acampamento Buraco e Assentamentos de Rio Bonito do Iguaçu - Paraná



Fonte: arquivo pessoal (2021)

4.3.4 EMBELEZAMENTO

Durante a divulgação da Festa da Colheita, estudantes se organizaram para embelezar os pontos de ônibus do assentamento, envolvendo o trabalho de professores, assentados e estudantes. A ação foi pintar os pontos de ônibus²² e propagandear a arte no campo. O desafio foi realizado para embelezar os espaços e contou com os assentados como profissionais e os estudantes como aprendizes.

O projeto de embelezamento dos pontos de ônibus partiu de discussões e envolveu outras escolas do assentamento e assentados. Foram levantadas as demandas e as pessoas necessárias para a realização do trabalho, tais como pessoas que dominam a técnica do desenho, para auxiliar os estudantes. O professor Ladislau (2021) também destacou o trabalho com muralismo no Colégio, em que estudantes aprendem com voluntários a realizar o trabalho no assentamento e na escola.

Imagem 11 – muralismo com frase de Paulo Freire

Imagem 12 – muralismo com outra perspectiva da América Latina

Imagem 13 – Pergolado no Colégio Strozak



Fonte: arquivo pessoal (2021)

²²Durante a pesquisa empírica pude observar alguns dos pontos de ônibus, porém, por estar em movimento não foi possível fotografar.

Na Escola Itinerante percebemos também a relação dos estudantes com esse tipo de tarefa de embelezamento das salas de aula, como já mostramos em fotos anteriores. No Colégio Strozak os alunos cuidam dos jardins e da horta, além de terem cuidado com os murais da escola e com as artes espalhadas pelo espaço.

4.3.5 OFICINAS

Em entrevista, Ladislau (2021) apontou que no Colégio Strozak os/as alunos e alunas participavam de oficinas, geralmente com temas relacionados à pintura, diagramação do Jornal, muralismo, oratória e agroecologia. Mas essas ações foram minimizadas com o tempo.

Os trabalhos realizados pelos alunos do Colégio Strozak articulam um número significativo de dimensões e envolvem os alunos em situações de trabalho que não têm como horizonte um rendimento econômico. Os trabalhos realizados pelos alunos são organizados em prol de benefícios coletivos, como o caso da cisterna para captação de água, da horta, do embelezamento dos pontos de ônibus e do Centro da Memória.

Em entrevista, Hammel (2021) afirmou que a proposta do Colégio é que os/as alunos e alunas compreendam que ser estudante é um trabalho e deve ser desenvolvido com zelo e responsabilidade. A elaboração de uma dramatização de uma reportagem para o Jornal do cuidado com a horta ou com os jardins deve fazer parte do cotidiano dos estudantes, mas que eles devem compreender o quão importante é saber geografia, história, matemática etc. Ao construir uma cisterna ou fazerem parte do Jornal, os alunos se envolvem em processos e utilizam conhecimentos que, geralmente, não sabem para que servem. Ao usar a matemática para calcular quantos metros de tela são necessários para fechar a horta do Colégio, ou quantos litros de tinta precisa para embelezar os pontos de ônibus etc., os estudantes aguçam parte de seu conhecimento para modificar a realidade em que estão inseridos.

As oficinas e os tipos de trabalhos citados por Pistrak (2008) tinham relação com o momento histórico de construção do socialismo na União Soviética. O caso do MST é diferente. A relação é com a de luta pela Reforma Agrária Popular, num país capitalista e governado pelo agronegócio. A educação oficial para o campo vem sendo dominada por esse braço do capital e a luta empreendida pelo Movimento se torna cada vez mais acirrada, pois as políticas que apoiam o agronegócio o fazem em detrimento da agricultura familiar.

Quando os alunos construíram a Cisterna, participam do Jornal, fazem os muralismos na escola ou embelezam os pontos de ônibus, estão se organizando em torno do trabalho de forma que o coletivo se beneficie com o seu resultado. Além disso, gerem democraticamente os processos envolvidos e compreendem para quê e para quem realizam o trabalho. O que apontamos é que esses trabalhos ocorrem de acordo com as relações instituídas nas organizações de trabalho associado.

4.2 TRABALHO ASSOCIADO

Enquanto no capitalismo o trabalho está subordinado ao capital de diversas formas, há experiências de organização de trabalhadores que se voltaram para resistir a essa subordinação (DAL RI, 2017).

Quando afirmamos que no MST as práticas de articulação entre educação e trabalho produtivo estão ligadas ao trabalho associado, nos referimos a uma forma de organizar o trabalho que se diferencia da organização do trabalho no capital. São formas de organização em que não há trabalho assalariado, por exemplo, em que o empreendimento é gerido pelos próprios trabalhadores e onde a democracia interna é direta, com a participação de todos, com prática de assembleias gerais, distribuição dos rendimentos de forma equitativa, com solidariedade, dentre outros fatores (VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Na década de 1980, quando o índice de desemprego, precarização do trabalho e falta de perspectivas para o futuro assolava os trabalhadores, organizações passaram a se organizar em torno do trabalho associado. São organizações como cooperativas populares, empresas de autogestão, empresas recuperadas, empresas ocupadas, cooperativas agrárias do MST, dentre outras.

Apesar de as Organizações de Trabalho Associado (OTAs) se organizarem a partir de empresas falidas (ou com ameaça de falência) ou empresas que foram formadas pela decisão de um coletivo de trabalhadores, o trabalho coletivo dos trabalhadores não é uma invenção das OTAs. No capitalismo os trabalhadores são organizados de forma coletiva com o objetivo de otimizar e aumentar a produtividade do trabalho, criando uma nova força. Mas, no caso do Trabalho Associado (TA), a cooperação coletiva tem um diferencial, pois os trabalhadores alteram o modo de apropriação do excedente econômico do empreendimento e constituem relações de trabalho baseadas na distribuição equitativa de poder e riqueza (DAL

RI, 2015) e o seu maior desafio é transformar o sistema de cooperação alienado em um sistema de cooperação para si, para a classe trabalhadora (VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Na literatura o TA aparece como uma expressão equivalente a cooperativas de trabalhadores ou populares. Vieitez e Dal Ri (2001, 2010) cunham o conceito de trabalho associado que diz respeito a uma determinada variante transitória, que apresenta um potencial de impulsionar a mudança social e que não necessariamente toma forma de cooperativa, apesar de as cooperativas estarem presentes nele.

É nesse sentido que a articulação da educação com o trabalho produtivo, no MST, se encaminha para o trabalho associado, pois as relações educam intencionando impulsionar a mudança e a construção de novas formas de se relacionar, tendo o Movimento como educador coletivo.

Controlar econômica e administrativamente as unidades de produção é uma maneira de os trabalhadores salvarem os seus postos de trabalho e criarem novos postos presididos por uma perspectiva social que não a capitalista. “Quando os trabalhadores se juntam para engendrar um empreendimento de trabalho associado da estaca zero, temos um movimento de negação das relações de produções capitalistas.” (VIEITEZ; DAL RI, 2009, p. 114).

Geralmente, as OTAs se constituem em meio a um processo de luta social e têm por características elementos que as diferenciam das empresas capitalistas. Uma análise de Vieitez e Dal Ri (2009) mostra que do ponto de vista da socialização da pessoa ou da educação é possível afirmar que a vivência das relações democráticas nas OTAs é em si mesma uma atividade educativa.

Vieitez e Dal Ri (2009) apontam ainda que as OTAs não produzem apenas bens ou serviços para o mercado, mas também uma produção pedagógica que atinge em primeiro lugar os próprios trabalhadores. O trabalho associado possui uma dimensão pedagógica que para Vieitez e Dal Ri (2009, p. 77) é subversiva, pois questiona a tese burguesa de que a organização da produção deve estar nas mãos dos capitalistas, já que o argumento liberal afirma que isso ocorre “[...] não porque estes sejam detentores da propriedade, mas por razões de ordem humana e técnica.” (VIEITEZ; DAL RI, 2009, p. 77-78).

Enquanto sob os moldes do trabalho assalariado os saberes permanecem fragmentados, cabendo aos empresários ou diretores a sua unificação, o TA torna a unificação função do trabalhador coletivo que se apropria dos elementos parciais do processo de trabalho e dos elementos que envolvem aspectos da economia política da produção (VIEITEZ; DAL RI, 2009).

De acordo com Dal Ri (2004), quando alguns movimentos sociais, como o MST, articulam a educação e o trabalho, se utilizam de formas de trabalho associado e concebem essas relações de trabalho e de produção como parte de uma nova formação, pois o trabalho pode tanto educar para novas relações sociais como para sua permanência.

De acordo com Dal Ri (2004, p 27),

As OTAs nascem no terreno da organização do trabalho, ou seja, da produção, e este é o campo primordial sob o qual prosperam ou não. Entretanto, logo que conseguem alcançar um mínimo vital de recursos para garantir a sobrevivência do empreendimento e, concomitantemente, um mínimo de massa crítica, tomam consciência de que a educação e a re-educação de seus associados são uma força fundamental para seu funcionamento e desenvolvimento, o que as induz a desencadear ações educativas de vários tipos.

O elemento pedagógico do trabalho associado pode beneficiar a classe trabalhadora, contudo, é um fenômeno realizado dentro de uma estrutura social que não se alterou e o TA surge como reação aos desdobramentos dessa estrutura.

O professor Silva (2021) afirma que em suas aulas de história tenta mostrar para os alunos as contradições existentes no mundo do trabalho, pois somente quando os alunos perceberem as contradições poderão lutar para mudá-las.

De uma forma geral eu trabalho dentro dessa perspectiva, de mostrar tudo aquilo que o trabalho proporciona ao trabalhador e o que que o resultado disso também proporciona pra ele. As vezes a pessoa não tem esse entendimento, de que ela trabalha, trabalha, trabalha, e de repente você não tem acesso a muitas coisas que você ajuda a produzir. Então a gente procura mostrar nesse aspecto, que o trabalhador, qualquer que seja ele, tem que ser valorizado. O que leva uma profissão a ter um determinado valor e uma outra profissão, valor monetário no caso, e outra não? No caso valor social, a gente tenta mostrar para eles que todos são importantes dentro da sociedade, mas daí já vem a questão, que é de praxe, mas por que o médico ganha tanto e daí fulano ali ganha tanto? Aí a gente procura mostrar isso. A sociedade que nós vivemos faz isso, ela direciona, o médico é doutor, ele tem um valor. Mas que valor é esse? Que valor é esse dentro da sociedade? Todos nós temos uma função e uma função específica e importante, agora por que o valor monetário é dado diferença? E não é só a questão da monetarização, do dinheiro, da questão econômica né, porque daí isso é uma consequência né, e é a consequência de você ter um padrão de vida ou não. Então de repente a pessoa tá sofrido, trabalha feito um condenado, não tem acesso a muitas coisas, aquela vida sofrida, e o outro que trabalha talvez um pouco menos, com todos os privilégios que é possível, que o dinheiro possa trazer, então eu trabalho, mas o trabalhador fica as vezes desmotivado, não adianta estudar, não adianta trabalhar, fazer o que? Mas a gente precisa mostrar que através da organização, do

conhecimento, você pode ir mudando essa realidade, é demorado né? Mas a gente tem que acreditar nisso, e eu acredito.

No caso dos estudantes do Colégio Strozak, não há práticas que os beneficie economicamente, contudo, os estudantes estão aprendendo a lidar com a organização do trabalho de forma coletiva, sem a hierarquia que é comum às práticas do capital. Professores, alunos, assentados e funcionários se unem em torno de um bem comum e a escola organiza ações para alcançá-lo. Obviamente o avanço teórico do MST é maior do que ele consegue realizar em sua realidade concreta, mas o fato de propor teoricamente é o primeiro passo para alcançar seus objetivos.

A Pedagogia do MST não cabe na escola, por isso nem sempre a escola consegue realizá-la totalmente. A escola avança, mas está presa na fôrma da escola oficial e luta contra os tempos, espaços e recursos limitados. Ao propor uma nova organização política, o Colégio Strozak organiza o trabalho da maneira como entende que seus estudantes devam compreender o trabalho, para o bem coletivo, afirmando que o trabalho está para além da questão econômica, mas faz parte da vida como um todo.

Ao introduzirem os alunos em práticas de trabalho que envolvem o bem comum e não apenas a questão econômica, o trabalho toma novas proporções na concepção desses estudantes e passa a ser um meio de inserção desses estudantes nos processos de luta e de expressão cultural, que ajuda a construir uma personalidade voltada para a coletividade e não para o individualismo, além de possuir um caráter de classe.

CONCLUSÃO

Em Santos (2018) analisamos um dos princípios aventados por Dal Ri (2012, 2015) e também cotejados por Silva (2014, 2019), com a intenção de responder a seguinte questão: Como ocorre a articulação do ensino com trabalho produtivo na Pedagogia do MST? Com apoio em Dal Ri (2004), a análise dos dados apontou que no MST essa articulação ocorre por meio de três dimensões: 1. Educação ligada ao mundo do trabalho; 2. Trabalho como princípio educativo; e 3. Pedagogia da alternância como método pedagógico. Essa pesquisa contribuiu com análise de um princípio específico na conjuntura de atuação de um dos Movimentos analisados, o MST.

Já essa pesquisa buscou compreender como essa articulação ocorre em uma das escolas do MST, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no Assentamento Marcos Freire em rio Bonito do Iguaçu, no Paraná.

O Colégio Strozak possui um Projeto Político Pedagógico solidamente construído sob os princípios da Pedagogia do MST e se destaca dentre as muitas escolas do Movimento na operacionalização de seu projeto educacional na prática.

Além de uma pesquisa documental e bibliográfica, realizamos uma pesquisa empírica, por meio de observação e aplicação de entrevistas no âmbito do Colégio Strozak e da Escola Itinerantes Herdeiros do Saber I, que possibilitaram compreender o funcionamento do Colégio, seu projeto educativo e os avanços e limites da proposta que implementa. Foram analisados dois documentos do Colégio, o PPP (2020) e o Plano de Estudos (STROZAK, 2013).

Quando falamos em educação, em seu sentido amplo, é importante termos em mente que o termo diz respeito às várias instâncias da vida social, não se restringindo apenas à escola e família. Mas a escola tem participação importante na educação das pessoas.

Em meados da década de 1970, com a crise estrutural do capital, ocorreram mudanças que culminaram em mudanças na formação das pessoas, principalmente no que diz respeito à formação do trabalhador. E, no Brasil, desde os anos 1990, as políticas educacionais são orientadas por organismos multilaterais que se difundem capacitando a força de trabalho para atuar de forma subalterna. Para os trabalhadores do campo, a aplicação das políticas neoliberais culminou em mudanças significativas e aumentou a precarização do trabalho. O agronegócio realizou mudanças no campo que ampliam a desigualdade socioeconômica e a violência, e submeteu as populações do campo à

superexploração com extensas jornadas de trabalho e baixa remuneração. Enquanto o agronegócio intenta hegemonizar o seu projeto político de classe e submete a escola pública aos interesses privados das empresas do agronegócio, o Estado age como regulador e implementador de políticas socialmente compensatórias.

Quando o MST surgiu, em 1984, lutando por Reforma Agrária, incluiu em sua luta a luta por educação e, na atualidade, ao pensar a Reforma Agrária popular precisa construir um projeto educacional que construa práticas autossustentáveis, de soberania alimentar e de formação dos trabalhadores Sem Terra como sujeitos de uma mudança social.

Na área educacional, o MST criou seu sistema educacional e progressivamente implantou a Pedagogia do Movimento. Seu sistema educacional é composto por escolas próprias do MST e por escolas públicas sobre as quais possui hegemonia e implanta o seu projeto político pedagógico, além de inúmeras parcerias com Universidades públicas em cursos de graduação e pós-graduação, por exemplo. A atuação do MST na área educacional ocorre de diferentes formas e abrange tanto a educação formal, seguindo a legislação educacional brasileira da Educação Infantil ao Ensino Superior, quanto informal.

A Pedagogia do Movimento expressa o jeito de o MST conceber e fazer a educação e tem como categoria central o trabalho, que é categorizado como um objetivo e como um princípio educativo. Ou seja, o MST constrói práticas educativas por meio do trabalho, que objetivam construir novas formas de organização e relações de trabalho. Nesse sentido, o MST reconhece que a escola possui um papel importante, pois pode ajudar a vincular a vida à luta concreta, e os conhecimentos à vida. Isso significa que a educação escolar passa de um mero processo de instrução para um processo de formação humana nas suas mais várias dimensões, que deve colocar em ação organizada e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano.

As matrizes formadoras são elementos materiais ou situações que são essencialmente formadoras do ser humano, que lhe constituem determinados traços que sem a atuação dessas matrizes, não existiriam. Dentre as matrizes adotadas pelo MST, a *vida* é a matriz principal e dela decorrem as demais, tais como a formadora do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

A matriz formadora do *trabalho*, no sentido geral de atividade humana criadora, é a primeira matriz na constituição do ser humano como ser social e histórico, sujeito da práxis. Essa matriz refere-se ao trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho. Nesse sentido, o

trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e os conhecimentos escolares devem ser vinculados ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz. Cabe à escola tornar o trabalho plenamente educativo, ou seja, proporcionar aos alunos experiências reais de trabalho produtivo socialmente útil e ligar o ensino à produção e à organização do trabalho. Isso ocorre não apenas no trabalho realizado na escola, mas também nos assentamentos e na sociedade, pois a articulação entre educação e trabalho produtivo contribui para a formação dos educandos numa perspectiva diferente daquela que ocorre nas escolas oficiais, visando o trabalho associado e não o trabalho assalariado.

Na proposta de educacional do MST o trabalho é fundamental e uma das pedagogias que o Movimento põe em movimento. Ao pensar a articulação da educação com o trabalho o Movimento tem aporte em Pistrak (2008) e em outros educadores soviéticos.

Quando o MST combina educação e trabalho está instrumentalizando outras dimensões de sua Pedagogia e provocando necessidades especiais. O Plano de Estudos do Colégio Strozak (STROZAK, 2013) traz como matriz fundamental do trabalho pedagógico o vínculo entre a escola e a vida. Esse vínculo se materializa por meio do trabalho com as matrizes formativas do trabalho, da luta social, da cultura e da história.

Diversas modalidades de trabalho são apontadas pelo Plano de Estudos (STROZAK, 2013) para serem trabalhadas no Colégio, tais como autosserviço, tarefas socialmente necessárias, oficinas etc. Além destas tarefas, a proposta aponta tempos educativos que são formativos, e que implicam a realização de trabalhos pelos/pelas estudantes. Tais como Tempo Abertura, Tempo trabalho, Tempo Leitura, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Cultura, Tempo Aula, Tempo de Estudo, Tempo Oficina, Tempo Notícia, Tempo de Estudo Independente Orientado e Tempo dos Núcleos Setoriais. Incluir os tempos na organização do trabalho pedagógico implica mudanças significativas na proposta política pedagógica do Colégio, pois muda a forma da escola. Enquanto o Estado organiza, por exemplo, 5 aulas de 50 minutos cada, os tempos são distribuídos de forma a interferir nessa organização. Para a realização da mística, por exemplo, docentes disponibilizam tempo das aulas para sua organização, pois entendem que é um tempo formativo importante para os/as estudantes.

O Colégio Strozak organiza o seu PPP (2020) e o Plano de Estudos (STROZAK, 2013) para preparar a juventude para atuar na vida coletiva, trabalhando para o bem comum. A escola se organiza, portanto, para se conectar com as relações de trabalho e da vida social.

Não foi possível observar práticas correlacionadas ao PPP em nossa visita ao Colégio. Mas, concluímos que no campo teórico o Colégio apresenta um avanço importante.

Em relação às práticas de autosserviço e trabalhos socialmente necessários, verificamos que algumas ações são feitas pelos/pelas estudantes em momentos específicos, como a construção da cisterna, o embelezamento, o cuidado com a horta, práticas de agroecologia etc. No que diz respeito às oficinas temos como exemplo as de muralismo e as experiências na gráfica com o Núcleo Setorial de Comunicação.

Além de uma reorganização dos tempos e espaços da escola, ao organizar o trabalho pedagógico por meio dos Complexos de Estudo, há uma organização do currículo específica, que intenta articular a escola à vida social. Os Ciclos de Formação Humana intencionam que a escola recomponha os conteúdos que os/as estudantes não assimilaram enquanto seguem os estudos regulares, por meio da classe intermediária.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular implica novos desafios para o Colégio Strozak, pois no caso do Ensino Médio, propõe Itinerários Formativos para os estudantes escolherem o que querem estudar, mas para as escolas do campo, propõem Itinerários sobre o agronegócio, que estão na contramão da Pedagogia do Movimento (MST, 1996) e da Reforma Agrária Popular (MST, 2014).

Das atividades práticas que apontam para a articulação entre educação e trabalho produtivo, constatadas por meio das entrevistas, temos a construção da cisterna para o assentamento, que colocou em prática os conhecimentos teóricos em prol de um benefício coletivo. O Jornal Frutos da Luta, que está ligado ao processo cultural em que os alunos precisam estar inseridos, pois nesse processo cultivam a identidade Sem Terra e permanecem na luta. O Centro da Memória, com projetos que vinculam as estudantes às questões econômicas. O embelezamento, que une oficinas e trabalho socialmente necessários.

Os trabalhos realizados pelos alunos do Colégio Strozak articulam um número significativo de dimensões e envolvem os alunos em situações de trabalho que não têm por horizonte uma remuneração financeira imediata, mas são trabalhos realizados pelos alunos que se organizam em prol de benefícios coletivos, como o caso da cisterna para captação de água, a horta, o embelezamento dos pontos de ônibus, o Jornal Filhos da Luta e o trabalho no Centro da Memória.

Em entrevista Hammel (2021) afirmou que a proposta do Colégio é que os estudantes compreendam que ser estudante é um trabalho e deve ser desenvolvido com zelo e responsabilidade. A elaboração de uma dramatização, de uma reportagem para o Jornal, do cuidado com a horta ou com os jardins deve fazer parte do cotidiano dos/das estudantes, mas

não por cumprimento de tarefas apenas e sim por compreenderem o quão importante é saber geografia, história, matemática e saber relacioná-las com as tarefas do dia a dia.

Ao construir uma cisterna ou fazerem parte do Jornal os/as estudantes estão diretamente envolvidos em processos que exigem a utilização dos conhecimentos que aprenderam nas aulas. Ao usar a matemática para calcular quantos metros de tela serão necessários para fechar a horta do Colégio, ou quantos litros de tinta serão necessários para embelezar os pontos de ônibus etc., os estudantes aguçam parte de seu conhecimento para modificar a realidade em que estão inseridos.

As oficinas e os trabalhos citados por Pistrak (2008) têm relação com o momento histórico da revolução socialista de 1917. O caso do MST é diferente. Sua relação é com a luta por Reforma Agrária Popular, num país capitalista, com o campo tomado pelo agronegócio e governado pela extrema direita e por verdadeiras quadrilhas que estão delapidando todo o patrimônio estatal público .

Apontamos como o capital tem tomado a educação pública para inserir sua ideologia de forma massiva por meio de formação de professores, material didático, programas de gestão etc. Desse modo, a luta empreendida pelo Movimento na educação se torna cada vez mais acirrada, pois as políticas que apoiam o agronegócio o fazem em detrimento da agricultura familiar.

Quando os alunos constroem uma Cisterna, participam do Jornal, fazem os muralismos na escola ou embelezam os pontos de ônibus estão se organizaram em torno do trabalho de forma que o coletivo se beneficie com o resultado do trabalho. Além disso, os/as estudantes gerem democraticamente os processos envolvidos e compreendem para quê e para quem realizam este trabalho. O que apontamos é que esses trabalhos ocorrem de acordo com as relações instituídas nas organizações do trabalho associado, pois, enquanto no capitalismo o trabalho está subordinado ao capital de diversas formas, há experiências de organização de trabalhadores que se voltam para resistir a essa subordinação.

Vieitez e Dal Ri (2001, 2010) cunharam o conceito de trabalho associado como uma variante transitória, mas que têm o potencial de impulsionar a mudança social. Dessa forma, quando o Colégio Strozak organiza formas de trabalho com os/as estudantes intencionando impulsionar a mudança das relações, tendo o Movimento como educador coletivo, a articulação entre educação e trabalho se encaminha para o trabalho associado.

O trabalho associado tem um elemento pedagógico que pode beneficiar os trabalhadores coletivos e a classe trabalhadora, ainda que dentro da estrutura social capitalista.

No caso dos estudantes do Colégio Strozak, não há práticas que os beneficiem economicamente, contudo, os estudantes estão aprendendo a lidar com a organização do trabalho de forma coletiva, sem a hierarquia que é comum às práticas do capital. Professores, alunos, assentados e funcionários se unem em torno de um bem comum e a escola organiza ações para alcançá-lo.

A Pedagogia do MST não cabe na escola, por isso nem sempre a escola consegue realizá-la totalmente. O Colégio avança, mas, por ser uma escola pública, depara-se com a fôrma da escola oficial e luta contra os tempos, espaços e recursos limitados. No entanto, ao propor uma nova organização pedagógica e política, o Colégio Strozak organiza o trabalho para que seus estudantes compreendam o trabalho voltado para o bem coletivo, entendendo que o trabalho faz parte da vida como um todo.

A perspectiva do trabalho associado contribui para unir teoria e prática e colabora para o autossustento da escola. Dessa forma, a mentalidade coletiva pode ser alterada, pois a lógica que comanda a concepção de trabalho do MST é a do interesse do coletivo, porquanto o vínculo que interessa ao MST, pelos seus objetivos mais amplos, é a associação de produtores associados, por meio de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre os trabalhadores do campo.

Para ligar o ensino à produção destacamos o Tempo Trabalho, que é um dos momentos em que mais bem podemos verificar a operacionalização do trabalho enquanto um princípio educativo, pois nesses momentos há uma organização do trabalho que envolve o coletivo. O Tempo Trabalho é organizado pelo Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e os Núcleos Setoriais de Trabalho, Saúde e Cultura. Durante o Tempo Trabalho há uma divisão social do trabalho e uma interdependência entre as atividades, pois os produtos do trabalho são apropriados coletivamente. O Tempo Trabalho tem duas horas diárias, que ocorrem além do currículo formal. Há ainda o Tempo Oficina que visa desenvolver atividades de ensino e aprendizagem sobre a cooperação, habilidades manuais, cognitivas, motoras, entre outras. São oficinas de artesanato, danças, esporte, ginástica, construção de brinquedos e materiais didáticos, música e que permitem a organização científica do trabalho, com execução de trabalhos mais elaborados com madeira ou metal, por exemplo. O Tempo Oficina é mediado de acordo com a capacidade de cada

responsável e dirigido por educandos, educadores, voluntários da comunidade e convidados. Os educandos também se organizam para trabalhar na edição do Jornal Escolar, um tempo denominado Tempo Notícia (PPP, 2020).

Os estudantes mais velhos são inseridos em processos produtivos autogeridos por trabalhadores, como estágios, trabalho de férias escolares ou trabalho de campo, mesmo que seja fora de seus acampamentos, pois há necessidade de que o trabalho seja real e não apenas laboratorial (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

Nossa pesquisa apontou que o MST enfrenta muitos obstáculos para implementar sua proposta pedagógica por meio dos Complexos de Estudo, desde questões estruturais até de recursos humanos. As Escolas Itinerantes são escolas mantidas pelo Estado e diversas ocorrências documentadas mostram a negligência do governo em relação ao financiamento para a infraestrutura e contratação de pessoas. Essa problemática é fruto da contradição que há entre o Estado e escolas ligadas aos movimentos sociais. Além disso, a proposta pedagógica das Escolas Itinerantes não é de amplo conhecimento de professores formados pelo Estado, e quando são selecionados para trabalharem em escolas do MST, por meio de concursos públicos ou processos seletivos, apresentam, em grande parte, resistência e desconhecimento das teorias (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

O MST materializa o trabalho enquanto princípio educativo por intermédio de trabalhos reais, envolvendo atividades que têm relações orgânicas com as demandas políticas, econômicas e culturais das escolas, das comunidades e do Movimento. O Colégio organiza o seu ambiente educativo, tendo as matrizes formadoras do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história como base para a materialização do trabalho enquanto princípio educativo. Ainda que com contradições, o MST se organiza conforme o tempo-histórico-político-social-econômico de sua base em busca de seus objetivos.

Atualmente o Movimento está organizado em 24 das 26 Unidades Federativas das cinco regiões brasileiras e é conhecido nacional e internacionalmente pela grande obra que criou, tanto na produção, como na educação. O MST (2021) contabiliza 400 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores, e que após a conquista da terra permanecem organizadas, 160 cooperativas em atuação, 120 agroindústrias e 1.900 associações. São números surpreendentes se levarmos em consideração que no país, além de não haver políticas efetivas de reforma agrária, registram-se medidas governamentais que cerceiam os trabalhadores e afetam sua organização, formas de luta e sobrevivência, especialmente no que se refere aos trabalhadores do campo.

Podemos concluir que na educação o avanço teórico do MST é maior do que ele consegue realizar em sua realidade concreta, mas o fato de propor teoricamente já é um passo essencial para alcançar seus objetivos.

Também podemos concluir que, para além do que o MST consegue realizar, a sua educação é uma estratégia, um recurso de luta e resistência, pois exerce um tensionamento constante com o poder estatal, no que diz respeito à formação de professores, ao currículo formal, às condições político-pedagógicas e à atuação que as escolas do MST exercem na realidade concreta.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time?. *Questões do trabalho*. Jan-abr 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/VHXmNyKzQLzMyHbgcGMNNwv/?lang=pt>. Acesso em: 23 de ago. de 2021.

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. BORGHI, Raquel. ARELARO, Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549., abr.-jun. 2012.

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BATISTA, Eraldo Leme. GOMES, Helica Silva Carmo. A educação profissional no Brasil: Algumas notas sobre os anos de 1930 e 1940. In: BATISTA, Eraldo Leme. NOVAES, Henrique. *Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

BELO, Diego Carvalhar; PEDIOWSKI, Marcos Antônio. Acampamentos do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra. *Nera*. Ano 17, n. 24, p. 71-85, jan-jun/2014.

BETIN, Felipe. Trajetória, contradições e desafios do MST. *El País Brasil*. 09 de jan. de 2019. Disponível em <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/trajetoria-contradicoes-e-desafios-do-mst/>>. Acesso em 30 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113465.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANUTO, Antônio. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 130-135.

CARTER, Miguel; CARVALHO, Horácio. A luta na terra, fonte de crescimento, inovação e o desafio constante ao MST. In: CARTER, Miguel. *Combatendo a desigualdade social – o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2010.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e trabalho associado no contexto políticoeconômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e movimentos sociais: antecedentes da pedagogia do trabalho associado II: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Brasil e Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), do México. Projeto de Pesquisa*. Marília, 2015.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e movimentos sociais: antecedentes da pedagogia do trabalho associado III: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Brasil e Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), do México. Projeto de Pesquisa*. Marília, 2018.

DAL RI, Neusa Maria (Org.). Introdução. In: DAL RI, Neusa Maria. *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevideu: Editorial PROCOAS, 2010.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, Roberto; DAL RI, Neusa Maria; AMPUDIA, Marina; FALERO, Alfredo, PEREYRA, Kelly (org.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *Projeto de Pesquisa*. Fase I - Marília, 2012.

DAL RI, Neusa Maria. Os caminhos da pesquisa: uma introdução à análise das escolas do MST. In: DAL RI, Neusa Maria (Organizadora). *Educação Democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 318 p.

DAL RI, Neusa Maria. Um panorama dos novos movimentos sociais latino-americanos e a pedagogia do trabalho associado. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 165-179.

DAL RI, Neusa Maria; NOVAES, Henrique Tahan. Produção destrutiva, agroecologia e educação agroecológica no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: ROITMAN, R. D. et. al.. (Org.). *X Seminário Acadêmico Internacional PROCOAS AUGM*. Mendoza: Marcos Mattar Ediciones: Universidad Nacional de Cuyo, 2015, v. 1, p. 453-469.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. *Neoliberalismo: neo-imperialismo. Economia e Sociedade* [online]. 2007, v. 16, n. 1, pp. 1-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-06182007000100001>>. Acesso em 07 de 08 de 2021. Epub 09 Nov 2007. ISSN 1982-3533. <https://doi.org/10.1590/S0104-06182007000100001>.

ENGELS, Friedrich. O papel do macaco na transformação do macaco em homem. 1876. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm#r2>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 498-501.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade* [online]. 2003, v. 24, n. 82, pp. 93-130.

GARCIA, José Carlos. Legitimidade da luta pela terra. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 460-467.

GIL. Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais - Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997

GREENPEACE Brasil. As árvores somos nozes (#18): O (agro)negócio é (agro)tóxico. 2019. Disponível em https://www.greenpeace.org/brasil/podcast/as-arvores-somos-nozes-18-o-agronegocio-e-agrotoxico/?utm_term=%2Bsobre%20%2Bagroneg%C3%B3cio&utm_campaign=%5BMAIO/20%5D+Agricultura&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7235609613&

[hsa_cam=10037412651&hsa_grp=99950131406&hsa_ad=436961936292&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-428232280256&hsa_kw=%2Bsobre%20%2Bagroneg%C3%B3cio&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCCQjwk8b7BRCaARIsAARRTL7pLaPQ5wOPvVyhrOfXhX0JNm7Qp8ES88lqESSh0Wz4d46q39O5LUIaAtqGEALw_wcB](https://www.google.com/search?q=hsa_cam=10037412651&hsa_grp=99950131406&hsa_ad=436961936292&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-428232280256&hsa_kw=%2Bsobre%20%2Bagroneg%C3%B3cio&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCCQjwk8b7BRCaARIsAARRTL7pLaPQ5wOPvVyhrOfXhX0JNm7Qp8ES88lqESSh0Wz4d46q39O5LUIaAtqGEALw_wcB). Acesso em 28 set. 2020.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto. TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57-65.

HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa; ANDREETTA, Ritamar. *Escola em Movimento - A conquista dos assentamentos - Colégio Estadual Iraci Salete Strozak*. Paraná: Editora Progressiva Ltda, 2007.

JANATA, Natacha Eugênia. A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Educar em Revista* [online]. 2015, v. 0, n. 55. Acesso em 6 Ago. de 2021, pp. 111-127. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.39819>>. Epub Jan-Mar 2015. ISSN 0101-4358.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista NERA*, Presidente Prudente, Ano 14, nº 18, p. 07-20, jan-jun/2011.

LAUDARES, João Bosco. As relações de trabalho numa sociedade capitalista: a sociedade tecnizada e capitalista. *Revista tecnologia e sociedade*, v.2, n.2, 2006. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2466>. Acesso em: 23 de ago. de 2021.

LEITE, Valter de Jesus. *Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná*, 2016. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: *o processo de produção do capital*; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, KARL. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação. MST, s. 1., n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação nº 1* – MST, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Escola, trabalho e cooperação. *Boletim da Educação*. MST, n. 4, mai., 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Programa Agrário do MST - Lutar, construir, Reforma Agrária popular*. MST, 2014.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. *História do trabalho*. São Paulo: Ática, 1987.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo; Expressão Popular, 6. Ed., 2008.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

RAPOSO, Clarissa Tenório Maranhão. A Escravidão Digital e a superexploração do trabalho: consequências para a classe trabalhadora. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 510-518, dez. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300510&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de dez. de 2020. Epub Oct 16, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p510>.

SANTOS, Anderson David Gomes dos; SILVA, Danielle Viturino da; MACIEL, Kleciane Nunes. A CAMPANHA PUBLICITÁRIA “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil. *Revista Eptic*, Vol. 21, n 1, jan-abr. 2019.

SANTOS, Ellen Felício dos. *Ensino e trabalho produtivo na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 2018. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Ellen Felício dos. GOMES, Fernanda Gonçalves. MIGUEL, José Carlos. Conflitos, relações de poder e a organização do trabalho na escola. In: MIGUEL, José Carlos. *EJA: Educação de Jovens e Adultos – Diversidade, inclusão e conscientização*. Marília: Cultura Acadêmica, 2021.

SANTOS, Ellen Felício; DAL RI, Neusa Maria. Educación, trabajo productivo y la Pedagogia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. *Otra Economía*, v. 14, n. 26, p. 133-151, 26 out. 2021.

SANTOS, Juliana da Silva. *O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032009-160126/publico/Juliana_da_Silva_Santos.pdf. Acesso em 10 ago. 2020.

SANTOS, T. C. C.; PAIXÃO, T. S. A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 59, p. 68-84, out., 2014.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. *Educação & Sociedade* [online]. 2017, v. 38, n. 140, pp. 611-629. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180548>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180548>. Acesso em: 09 de jul. de 2021.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*, 2013, 448 p. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; LEITE, Valter de Jesus, BAHNIUK, Caroline. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola Itinerante no Paraná*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SCOLESE, Eduardo. *Pioneiros do MST*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SCOLESO, F. Os movimentos sociais na era da mundialização do capital e da precarização do mundo do trabalho: neoliberalismo e transnacionalização. *Revista de Educação Comparada*. Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 195-225, 2017.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos socialistas utópicos owenistas e aos cartistas britânicos*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. *Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 2019. 410p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; DAL RI, Neusa Maria. A posse da Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho pelo MST: contradições, potencialidades e limites. In: DAL RI, Neusa Maria (Org.). *Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Marília: Oficina universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 117-140.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Rev. Bras. Educ.*,

rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-461, Dez. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300005>. Acesso em 07 de ago. de 2020.

STROPASOLAS, Pedro. MST apresenta plano de Reforma Agrária Popular para superar crise social e econômica. *Brasil de fato*. 05 jun. 2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/05/mst-apresenta-plano-de-reforma-agraria-popular-para-superar-crise-social-e-economica#:~:text=Para%20o%20Movimento%20dos%20Trabalhadores,constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20Popular..> Acesso em: 28 de set. de 2020.

STROZAK, Colégio Estadual do Campo Iraci Salete. Plano de Estudos, 2013.

STROZAK, Colégio Estadual do Campo Iraci Salete. PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçu – Paraná, 2020.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* [online]. 1985, v. 1, n. 4 [Acessado 23 Agosto 2021] , pp. 68-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>>. Epub 01 Fev 2011. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>.

VIEITEZ. Cândido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Encetando a luta pelo controle da produção pedagógica nas unidades escolares. In: DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Marília: Oficina universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 167-212.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Educação e organizações democráticas. In: DAL RI, Neusa Maria; MARRACH, Sonia Alem. (Orgs.). *Desafios da Educação do Fim do Século*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

VIEITEZ, Candido Giraldez. DAL RI, Neusa Maria. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Marília/SP: Grupo O&D, 2009.

VIEITEZ. Cândido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Trabalho associado e mudança social. In: DAL RI, Neusa Maria. *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevideu: Editorial PROCOAS, 2010. p. 67-94.

ZIBECHI, Raul. Los movimientos sociales latino-americanos: tendencias y desafíos. In: OSAL Observatorio Social de América Latina. 2003. Buenos Aires: *CLACSO*. 2003. ISSN 1515-3282. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>> Acesso em: 21 de mar. de 2020.