

## A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ

**Valter de Jesus Leite<sup>1</sup>**  
e-mail: valterleitemstpr@gmail.com  
**Vanderlei Amboni<sup>2</sup>**  
e-mail: vamboni@gmail.com

### **Resumo:**

Neste trabalho buscamos compreender como a Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, diante da complexa atualidade apresentada no mundo do trabalho e suas múltiplas influências sobre a educação escolar, associa às contradições expressas na realidade para acumular conhecimentos e incorporar o trabalho como referência no processo educativo. Dessa forma, nossa pesquisa apresenta e leitura acadêmica sobre a Escola Itinerante e de entrevistas dos que fazem a Escola Itinerante, os educadores do MST. Diante das circunstâncias objetivas que limitam a Escola Itinerante, constatamos uma notável relevância de suas práticas pedagógicas que propõem articular o trabalho humano aos conhecimentos escolares. Nesse sentido, compreende-se que essas práticas demonstram iniciativas fecundas rumo à construção de uma nova forma de organização do trabalho didático-pedagógico, apresentando possibilidades de forjar táticas e estratégias na construção da proposta pedagógica do MST.

**Palavras-chave:** Escola Itinerante. Educação. Trabalho. Formação humana.

### **INTRODUÇÃO**

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

Neste trabalho, iremos analisar a Escola Itinerante do MST e sua produção pedagógica como processo de formação humana a partir da categoria trabalho. Neste sentido, entendemos o trabalho como processo de hominização e humanização do ser

---

<sup>1</sup> Professor da Escola Itinerante e Membro do Setor Estadual de Educação do MST.

<sup>2</sup> Professor Ms do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

social homem, que ao produzir sua vida material, se produz como homem e se reproduz no trabalho. Portanto, o trabalho, neste processo de humanização do homem tem um caráter e um princípio educativo, conforme nos ensina Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto dentre os pesquisadores do trabalho e educação.

Para dar conta do nosso objeto, estruturamos o trabalho em duas partes. Na primeira, refletiremos sobre a Escola Itinerante em seu aspecto formativo e sua relação com o trabalho enquanto categoria social vinculado à educação do e no MST na conquista da terra e da ocupação da escola. Na segunda parte, refletiremos sobre a prática pedagógica existente na escola itinerante como expressão do trabalho e ensino, no qual os educandos realizam trabalho coletivamente desde objetivos formativos da educação.

## **A Escola Itinerante e o trabalho**

A Escola Itinerante é uma instituição escolar situada no acampamento de famílias Sem Terra, que assume uma postura pedagógica revelada já em seu próprio nome. A peculiaridade de caminhar junto, realizando itinerância de forma que acompanham o movimento territorial e sua luta pela terra, quer seja nos casos de despejos, quer sejam nas mobilizações, marchas e ocupações, visando garantir o processo educacional aos sujeitos em condição de itinerância nos acampamentos do MST.

Compartilhando das ideias de Banhiuk (2008), Camini (2009) e Dalmagro (2010), a Escola Itinerante se expressa como um chão favorável para experimentação de uma nova forma escolar, por isso, Freitas (2010) anuncia que no acampamento a escola está mais livre das burocracias e das amarras do Estado, por conta de o MST criar:

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

Porém, “[...] ao mesmo tempo que apresenta possibilidades, por estar mais distante do controle do sistema, também o compõe e o reproduz, não perdendo o peso da instituição escolar e das relações sociais capitalistas”(BAHNIUK; CAMINI, 2012, p.335). Ou seja, ela não se liberta integralmente das influências pedagógicas e administrativas no molde da escola

funcional ao capital, justamente por estar vinculada administração do Estado, sendo possível sua emancipação somente com a superação do modo de produção capitalista.

Contraditoriamente, a Escola Itinerante desde sua origem vem aprendendo a projetar sua forma escolar com o acampamento e com o MST, pois é a luta pela terra e o fazer pedagógico do MST que extrapola a escola e oportuniza aprendizados para condição desta instituição escolar. Neste sentido, a Escola Itinerante é concebida como um dos espaços dentro do MST com a finalidade pedagógica de formação humana dos sujeitos acampados. E este tem sido o grande aprendizado da Escola Itinerante com o MST de projetar seres humanos capazes de serem os lutadores por escola, terra, trabalho e dignidade.

Dessa forma, Dalmagro nos traz que a Escola Itinerante, na sua trajetória, tem afrontado os padrões rígidos da escola existente, por ser uma escola que se liga “à luta pela transformação social [...] E ainda mais, ela é uma escola gestada na luta e, em seu conteúdo e forma, traz uma nova pedagogia” (DALMAGRO, 2010, p. 122), traz uma escola atrelada à realidade social com sentido pedagógico forjado na luta pela terra e, com ela, a luta pela transformação social.

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

Desta forma, a Escola Itinerante do MST assume um compromisso com a luta social no âmbito da formação humana. Ao assumir esta responsabilidade, ela se apresenta como privilegiada no âmbito pedagógico, por estruturar seu processo educativo desde a obra educativa acumulada pelo MST e por estar num espaço em que consegue ser menos sufocada pela regulamentação do Estado (FREITAS, 2010). A Escola Itinerante, neste caso, encontra maior facilidade de respaldar-se em matrizes pedagógicas da proposta educacional do MST, que são cruciais para o processo formativo do ser humano, sendo elas: a pedagogia da luta social, da ação coletiva, da terra, do trabalho, da produção, da cultura e da história. Para Caldart, o principal princípio desta pedagogia “é o próprio

movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta à pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto” (CALDART, 2004, p. 52).

De forma articulada as matrizes pedagógicas emanam um processo educativo gerador de uma postura de lutador do povo que compreenda que nada é impossível de mudar e quanto mais inconformado com o atual estado das coisas, mais humana é a pessoa. “A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias a fim de que se tornem diferentes do que estão” (PARANÁ, 2009, p.28).

Tendo como fonte educativa as matrizes pedagógicas mencionadas, os elementos que regem a vida e suas contradições buscam ser incorporadas no processo de escolarização, diminuindo as possibilidades de deixar fora da escola àquilo que é fundamental da vida, que é o trabalho como princípio educativo. Por isso, Freitas pontuou que, “por este caminho, a vida é a nossa referência, entendida como trabalho humano [...]” (FREITAS, 2010, p. 158). O MST concede a educação como a totalidade do processo de formação humana, ou seja, as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o meio em que vivem vinculadas às dimensões sociais, culturais, religiosas, institucionais, afetivas e econômicas, que têm por base a divisão social do trabalho. Neste sentido, para o MST,

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

Nesta perspectiva, a Escola Itinerante desenvolve seu processo de escolarização de forma articulada com um projeto de sociedade que pretende extinguir a condição de explorados e exploradores, referendando-se em valores humanistas e socialistas. Neste viés, ela se constitui como um espaço pedagógico onde se sistematizam e socializam os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade no seu devir histórico. De acordo com Pistrak (2000), para colocar a escola em função da transformação social, não basta mudar os conteúdos que nela se ensina; é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os

novos objetivos de formação dos sujeitos e este tem sido um dos esforços do MST ao projetar escola na perspectiva da emancipação humana.

Nos princípios da educação do MST identifica-se a nitidez que se tem da necessidade da educação escolar estar vinculada aos desafios históricos de seu tempo. Portanto, a relação com a Reforma Agrária e os desafios para consolidação dos processos que fortificam a criação de novas relações de produção no campo e na cidade são indispensáveis na formação escolar (MST, 1996).

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

a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade geral, seja os dos assentamentos, em particular[...]; b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação (MST, 2005, p. 169-170).

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

Com isto, no caderno de Educação do MST nº 09, se propõe a criação de *Unidades de Produção* (MST, 2005, p. 222), a fim de ser um ambiente educativo, que leve os estudantes a aprofundarem os conhecimentos sobre os modos de produzir já conhecidos por eles. Além disso, que possam aprender e sistematizar outras

aprendizagens, sendo que estas unidades de educação e trabalho devem estar voltadas para o consumo da escola e os recursos adquiridos para novos investimentos na Unidade de produção e na aquisição de material didático e pedagógico, como forma de resultados socialmente úteis para a coletividade escolar.

As unidades de produção apresentam possibilidades potenciais de desenvolver as dimensões do ser humano ao exercitar certa produção. A exemplo, a unidade de produção Agroecológica na horta possibilita exercitar o vínculo dos conteúdos instrucionais expressos nesta prática, até porque não se tem como dominar a agroecologia sem as bases científicas da natureza. Assim, tratar de agroecologia significa se referendar a um projeto de sociedade que coloca em xeque o modo de produção capitalista, ou seja, possibilita interlocução com as contradições expressas na sociedade, bem como, durante o trabalho se forjam valores como companheirismo e uma solidariedade coletiva.

Não se está abordando que o trabalho desenvolvido na escola é de faz-de-conta, mas sim do trabalho real, socialmente necessário para a vida, pois está vinculado à finalidade de educar as crianças para fazer escolhas, tomar decisões e intervir na realidade. Por isso, a ressalva da necessidade de práticas integradas à pesquisa, à cooperação, à vida, à cultura, à história, à luta social em relação com conteúdos das disciplinas, para que adquiram conhecimento da totalidade e compreendam a organização do trabalho desde a sua produção, até o produto chegar ao mercado e à distribuição do seu resultado. Inclusive, participar de todo o processo, ajudando a decidir o que e como fazer, a prestar contas e avaliar seu resultado. (MST, 2005).

No primeiro Caderno da Coleção Escola Itinerante do Paraná-MST<sup>i</sup>, ao abordarem sobre a organização do currículo Camini e Gehrke elucidam a importância da categoria trabalho como princípio educativo, ao propor que:

[...] precisamos avançar, permear nossas práticas educativas com a dimensão do trabalho criando formas de envolver as crianças pequenos trabalhos da escola e acampamento. Colocar tempo nisso, acreditar que nos educamos no **trabalho coletivo não alienado** (CAMINI & GEHRKE, 2008, p.80-81, grifos dos autores).

Nesta mesma direção o Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes afirma que,

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode

torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho (PARANÁ - PPP, 2009, p.29).

Por meio do trabalho é possível analisar as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais que integram a sociedade. Sabemos que a ciência move os processos produtivos, e jamais se apropriará do acúmulo desta ciência somente no plano teórico. A escola mesmo não sendo a única responsável e espaço que ocorre a relação entre ciência e trabalho, deve assumir esta tarefa crucial vislumbrando a formação da juventude. Por este viés, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que orienta o trabalho pedagógico das Escolas Itinerante, apresenta que:

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

É primordial esta relação do trabalho na formação escolar pela potencialidade pedagógica que está embutida nela. A escola é um espaço apropriado para intencionalizar esta unidade entre a teoria e a prática, visando motivar para o estudo e reflexão dos fenômenos históricos, sociais, culturais e econômicos impregnados no processo produtivo, bem como, problematizar as questões que circulam o mundo do trabalho.

A escola educa pelo trabalho quando busca no mundo do trabalho e da produção a base para compreender e se apropriar dos conteúdos instrucionais de forma associada às contradições, lutas sociais, cultura e história.

Aqui estamos falando de um programa de estudo integrador que planeja de forma articulada aos conteúdos instrucionais a conexão com a atividade humana. Em outras palavras, é um sistema de reeducação que não deve ser somente para uma fase da vida humana, mas sim, na integridade, perpassando por todas as faixas etárias na escola.

Significa apagar os limites que separam a escola do trabalho humano, e desde a infância a escola pode proporcionar aos estudantes contato com experiências de trabalho produtivo<sup>ii</sup> como forma de incorporar valor social do trabalho e refletir sobre a lógica da dimensão econômica (MST, 2005).

É importante levar os estudantes a participar efetivamente da gestão e administração da escola. Mas, para isso, o trabalho não pode ser pontual, devendo atravessar o conjunto das atividades da escola. Assim, “as crianças, além de aprender

fazendo vão aprender a importância social do trabalho que realizam. A importância do trabalho na escola, no trabalho em casa ou na Associação (MST, 2005, p.34). De forma, que estejam interligados às disciplinas e a todas as atividades da escola, com intencionalidade pedagógica para aquisição do conhecimento e cultivo da coletividade:

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

Ao desenvolver na escola o trabalho nesta perspectiva, proporciona-se colocar em questão os valores capitalistas como o individualismo e a competitividade impregnados nos estudantes por meio das múltiplas influências do meio social. A necessidade de se organizarem coletivamente, pensar um cronograma para o trabalho, mesmo que seja o autosserviço (limpeza da sala, do pátio, embelezamento da escola, entre outros) que objetiva criar hábitos de organização, autonomia e de trabalho coletivo, desde a divisão de tarefas para operacionalizar o trabalho, este possibilita circunstâncias que agem na subjetividade do estudante formativamente, ao conflitar os interesses individuais com os interesses da coletividade. Sobretudo, o autosserviço é um nível de trabalho que envolve menos capacidade formativa e educativa, mesmo que cumpra até certo nível. Conforme Shulgin o “autosserviço é o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado”. Ou seja, este não é o tipo de trabalho que se objetiva alcançar somente, é insuficiente, mas é um nível de exercitação do trabalho na escola que projeta aptidões até determinado grau. E continua Shulgin, “[...] o trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora, e não apenas entende-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir”. (SHULGIN, 2013, p. 41).

Finalmente, pode-se ver o trabalho como princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos. E, portanto, pode colocar para si a tarefa de extrair de *todo* tipo de trabalho seu lado positivo, não complicando as coisas, não tentando atingir o impossível (PISTRAK, 2009, p.216).

Por isso, o trabalho não pode ser de faz-de-conta. A prática do trabalho desde a escola deve assumir uma postura que possibilite intervenção, produza resultados, movimente a vida e que interfira na organização da produção do acampamento e



assentamento, tanto coletivo (Cooperativa de produção) como na produção individual da família. Neste sentido, para o MST, (2005, p.43):

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

No fazer pedagógico da escola podem se desenvolver diferentes atividades relacionadas ao trabalho real, como trabalhos domésticos, ligados à administração da escola, à produção agropecuária, à cultura e à arte. Destacamos que isto não significa que o rol dos conteúdos instrucionais necessitam estar sempre conectados a um trabalho exercitado pelo próprio estudante, quando não, estará vinculado ao trabalho humano socialmente construído como referência para apropriação do conhecimento científico, de forma a pleitear o universal, levando em consideração a singularidade do local.

Cabe salientar que o trabalho e estudo aqui são entendidos como continuidades. Ambos estão a serviço da apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos, e os tempos da escola devem ser planejados de forma que não comprometam o tempo necessário para refletir acerca dos conteúdos embutidos na atividade desenvolvida, bem como, o envolvimento concreto e efetivo do corpo docente de professores da escola, para que se faça em todos os momentos a ligação do trabalho e os conteúdos instrucionais. Portanto, uma perspectiva que se relaciona à função social da escola, significando para o MST (2005, p. 98) que:

A função social da escola é socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade.[...] é preciso adequar o trabalho às capacidades, incluindo sempre um desafio a mais para estimular o avanço e sendo rigoroso na cobrança da qualidade de cada tarefa.

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

É insuficiente ficar somente no plano da abstração do trabalho incorpora-lo reflexivamente, problematizar a condição de assalariados, a exploração e o acúmulo de riqueza por uma minoria detentora dos meios de produção, mesmo que também seja necessário e tenha valor fundamental. Mas o trabalho como pilar da proposta

pedagógica, deve buscar formar os sujeitos para o trabalho não alienado, propiciar e criar condições que interfiram nas condições reais que produzem o ser humano; eis o fundamento de “Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” (MST, 2005, p. 29).

Afirmamos que incorporar o trabalho como princípio educativo exige levar em consideração dois níveis diferenciados do trabalho, certamente por agirem em dimensões distintas do ser humana, sendo primeiramente o trabalho humano compreendido como prática social alargada e o trabalho produtivo desenvolvido pelos estudantes na escola ou comunidade, ambas propiciam ampliar a capacidade cognitiva e a intelectualidade, porém a segunda opera em dimensões formativas fundamentais entre elas a projeção de valores como solidariedade, autonomia e coletividade, científica e tecnológica, política e social, organização coletiva, portanto, anunciar o trabalho como princípio educativo não se resume a estabelecer criticidade aos conteúdos escolares.

### **Escola Itinerante, trabalho e relação com o processo pedagógico**

As Escolas Itinerantes no Paraná se encontram em situações diversas entre si, pois há as singularidades da cultura local e territoriais de cada localidade, como os traços estruturais e espaços da própria formação do corpo docente. Esses elementos, de certa forma influenciam na prática pedagógica da escola, que em determinados momentos podem dificultar as possibilidades de avanços e, em outros, demonstrar uma riqueza pedagógica forjada mesmo perante a vulnerabilidade social em que se encontra na produção da vida material, que se revelam uma forma que está sendo construída no sentido de organizar o planejamento escolar tendo como referência *porções da realidade*. As porções da realidade são recortes da realidade repletos de sentido para a vida dos estudantes, expressos como relevantes por dialogar com os conteúdos das disciplinas, apresentando-se como alternativa por articular o conteúdo escolar à prática social. As porções da realidade se encontram integradas às múltiplas determinações, unidade do diverso. Desta forma, exige que se aglutinem diversas disciplinas acerca de uma única porção da realidade para buscar compreender a totalidade das relações expressas em determinada porção.

As porções da realidade definidas para serem estudadas, atreladas aos conteúdos instrucionais, são definidas a partir de um inventário da realidade, realizados por sujeitos

das escolas e membros do setor de educação dos acampamentos a partir de observações, entrevistas e diálogo com a comunidade acampada. A operacionalização desta nova forma de organizar o planejamento de ensino tem demonstrado novos desafios ao conjunto dos educadores das escolas.

Segundo o Coordenador Pedagógico da Escola R, revela-se que *“é inviável o planejamento individualizado, expressa a necessidade de planejarem coletivamente para estabelecerem relações entre as disciplinas para melhor oportunizar a compreensão de determinada porção da realidade”*. Por conta da necessidade de abordagens interdisciplinares, sobre os elementos que compõem a porção da realidade para colocar esta em relação com as múltiplas determinações que a envolve, apresenta-se uma maior necessidade de momentos coletivos para planejar.

Dessa forma, o planejamento coletivo tem se colocado como potencial nos locais que tem conseguido reunir os educadores para planejarem e avaliarem coletivamente o seu desenvolvimento, mas nem todas as Escolas Itinerantes têm conseguido reunir os professores com a frequência necessária. Nos anos iniciais encontra-se maior facilidade de se reunir, diferentemente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Este espaço coletivo também se apresenta de forma qualitativa, por conta dos limites encontrados pelos professores para compreenderem os elementos que estão em relação com as porções da realidade, conforme expressa o coordenador pedagógico da escola Y:

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

Por isso, Camini afirmou que,

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

Segundo o coordenador pedagógico da escola V, *“os professores ainda encontram entraves para realizar relações com o mundo do trabalho e suas contradições, tornando*

*as relações espontâneas e simplificadas na maior parcela de tempo*”. Dessa forma, Camini (2009) ainda salienta que não faz parte de nossa proposta educacional estabelecer relações imediatistas e superficiais, deixando de problematizar os elementos que compõe determinado fenômeno histórico-social.

Com intuito de incidir sobre outras dimensões formativas do ser humano, a Escola Itinerante se propõe a planejar elencando objetivos formativos que não se explicitam nos objetivos de ensino. Porém, ambos objetivos se relacionam no sentido de fortalecer o aprendizado. Os objetivos formativos estão intimamente conectados à atividade humana, pois eles se direcionam para dimensões humanas que os objetivos de ensino não contemplam, como, por exemplo: desenvolver a capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas reais.

Portanto, ao se tratar das práticas de trabalho desenvolvidas com a organização pedagógica das escolas como intencionalidade pedagógica, é comum se deparar com iniciativas de autosserviço. Neste sentido, podemos dizer que há uma unidade entre as nove Escolas Itinerantes, quando se trata das práticas pedagógicas dos estudantes na limpeza da sala de aula, na limpeza do pátio escolar, no embelezamento da escola e na realização de mutirões conjunturais. Sendo que as tarefas permanentes, como limpeza da sala de aula e do pátio, são distribuídas a cada dia por núcleo de base.

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

Conforme afirma o Coordenador Pedagógico da Escola R:

As práticas de trabalho realizadas pelos educandos/as rotineiramente são as de limpeza e cuidado da escola que contribuem para a formação de valores de responsabilidade, cuidado com o ambiente em que vivemos e compromisso com

o coletivo, pois cada turma é responsável pela limpeza de sua sala, bem como do ambiente escolar e embelezamento dos jardins.

Pelo identificado nas Escolas, este tem sido o maior motivador pedagógico para a organização deste nível de trabalho, que é o autosserviço. Dessa forma, propiciar que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar as necessidades que aquele espaço apresenta, propor e deliberar no coletivo da escola o que fazer e, por em execução o trabalho, cria o hábito do trabalho responsável e coletivo, o valor da cooperação do trabalho, da coletividade, da participação, da tomada de decisão e do cuidado com o patrimônio coletivo.

Outro aspecto que ganhou destaque nas Escolas é dizerem que o autosserviço também contribui para romper com a lógica de inferiorizar do trabalho manual e a supervalorização do trabalho intelectual em detrimento do manual. Segundo um professor da escola, *“este tem sido outro desafio com as práticas de autosserviço de superar a discriminação existente com o trabalho manual e propiciar processos educativos que eduquem para ambas as formas de trabalho”*. Afinal, como disse o Coordenador Pedagógico da escola V, *“nada vem de graça e os estudantes devem ampliar esta compreensão”*. Nota-se que as práticas de autosserviço visam romper com os valores de submissão e subserviência promovidos pela escola burguesa.

Um aspecto considerável é que todas as escolas, ao planejar/executar as tarefas de autosserviço, têm um cuidado ao designar as tarefas de acordo com a faixa etária dos estudantes para não se tornarem penosas para serem desenvolvidas, respeitando o nível de cada criança.

Em relação às Unidades de Produção, é unânime nas Escolas Itinerantes a horta escolar, com formas diferenciadas de organizar o envolvimento dos estudantes com o trabalho produtivo. Há escolas que se encontram em níveis mais avançados de participação, onde conseguem correlacionar os conteúdos instrucionais com frequência a este espaço de produção e a vida, com uma dinâmica que envolvem os estudantes com o trabalho com maior frequência. Porém, deparamo-nos com outras escolas que estão ensaiando práticas, reorganizando-se, buscam compreender melhor a relação trabalho e educação, para retomar a prática educativa.

De acordo com a pesquisa, é forte a presença do aspecto formativo que cumpre o trabalho na horta no âmbito do incentivo à Agroecologia (da produção de alimentos

saudáveis), de criar um hábito alimentar saudável, como a própria valorização da cooperação e do trabalho coletivo. Assim, no trabalho pedagógico mantêm o vínculo com a terra e aprendem técnicas de produção agroecológica, além de manter a cultura do trabalho com a terra e a valorizarem o trabalho manual associado ao trabalho intelectual, levando-os a perceberem a necessidade de conhecimentos para qualificar a intervenção do trabalho na produção alimentar, pois a mão que trabalha não está separada da cabeça que pensa o trabalho.

Dessa forma, a finalidade de complementar a merenda por meio da horta escolar se apresenta nas nove escolas, mesmo naquelas que ainda não estão com uma organização de participação permanente dos estudantes na horta. Assim, esporadicamente, envolvem os estudantes por compreenderem o trabalho na horta como socialmente necessário para a vida da escola, por complementar a merenda com alimentos saudáveis livres de agrotóxicos.

Portanto, o trabalho desenvolvido na horta cumpre a função pedagógica do trabalho, pois é fonte de aprendizado dos conteúdos instrucionais para os estudantes. Em cinco das nove escolas apresentam esta dimensão, porém, ainda de forma pontual, percebemos que as escolas que estão retomando esta organização realizam este vínculo de acordo com os conteúdos e as porções da realidade em andamento. Neste sentido, em entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola H, esta salienta que a *“horta tem a mesma funcionalidade que um laboratório de ciências, é onde se realiza experimentações com as sementes, plantas e observação das mesmas em relação com os conteúdos escolares”*, ou seja, apresenta-se como uma forma de “cientificar” os conteúdos escolares.

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

[...] esta prática pedagógica foi realizada a partir da observação do processo de subsistência das famílias acampadas: o processo de produção desde o plantio até a colheita. Acompanhamos a preparação da terra e plantação das sementes crioulas, sementes produzidas aqui no acampamento. A partir disso,

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

Neste processo pedagógico, identificamos o rol de conteúdos escolares que perpassam o processo pedagógico demonstrando o processo de produção, desde o plantio até a colheita feita pelas famílias acampadas, que se ofereceram para se tornar referência para aquisição dos conteúdos instrucionais. Os conteúdos, nesta perspectiva, incorporam outro sentido para os estudantes, não o conteúdo pelo conteúdo, descolado do contexto social, mas, sim, impregnado da realidade da produção da vida material, pois o conhecimento é o produto do trabalho humano.

Dessa forma, corrobora nossa pesquisa os estudos de Bahniuk (2009), pelos quais analisou a prática educativa de uma das Escolas Itinerantes. Nele, deparamo-nos com a constatação da fragilidade na participação dos estudantes em práticas restritas de trabalho que, segundo ela:

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

Realmente, constata-se nas escolas itinerantes uma centralidade do trabalho realizado na horta escolar e nos trabalhos domésticos, que cumprem uma função formativa quando planejada com uma intencionalidade pedagógica por meio da participação ativa dos estudantes no processo coletivo de tomada de decisão e avaliação dos trabalhos a serem realizados.

Uma dimensão do trabalho constatada nas Escolas em seu processo pedagógico é a luta social. Presente tanto no âmbito do estudo científico das lutas sociais historicamente projetadas pelos trabalhadores, desde as disciplinas, como também na dimensão do

trabalho enquanto atividade humana criadora, nas quais ocorrem por meio da participação dos estudantes em ações de questionamento a morosidade da reforma agrária a partir do seu vínculo com o MST, bem como em lutas mais específicas que dizem respeito à melhoria das condições educacionais nas Escolas Itinerantes. Entre as lutas existentes no programa da escola estão o Encontro Sem Terrinha, Jornada da Juventude Sem Terra entre outras mais conjunturais.

Segundo coordenador pedagógico da Escola H *“as iniciativas de luta em mobilizações dos Sem Terrinha, de ocupar a Secretaria de Educação, sentar para contestar as precariedades da sua escola e negociar, é educativo e forja hábitos de luta e inconformismo frente ao descaso com nossas demandas”*.

Entre as lutas mencionadas nas escolas vale destacar a Jornada Nacional de Luta dos Sem Terrinha<sup>iii</sup> que ocuparam 16 Núcleos regionais de Educação e a Secretaria de Estado da Educação – SEED com o objetivo de denunciar o fechamento das Escolas do Campo e a ausência do governo estadual acerca das demandas da educação do campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar a prática educativa da Escola Itinerante do MST é necessário ter clareza das condições objetivas nas quais se promove esta experiência de educação do campo, para não se antecipar com impressões alheias às condições materiais que esta escola se encontra. Por isso, não podemos cair no imediatismo anunciado pela lógica formal e atribuir características desconexas acerca de um projeto educacional que em acumulado esta prática educativa tendo o trabalho como princípio educativo. Portanto, faz-se imprescindível considerar a materialidade na qual se encontra inserida, desafiando-se a projetar práticas pedagógicas com o acúmulo histórico da classe trabalhadora no âmbito da educação.

Vale lembrar que esta escola é alicerçada por uma organização comunitária que assume a escola de forma integrada as suas vidas, pois a materialidade da escola itinerante demonstra um potencial para construir possibilidades transformadoras do social em meio à rigidez curricular posta no sistema educacional brasileiro.



Dessa forma, a Escola Itinerante apresenta avanços significativos ao tomar o trabalho como referência e articulador do processo de ensino e de aprendizagem, pois tomar o trabalho como articulador significa tomar o estudo do trabalho humano como processo de conhecimento científico e de compreensão da realidade/atualidade, articulado ao desenvolvimento de trabalhos produtivos, seja na horta escolar, na luta por melhoria das condições da escola.

A prática de tomar o trabalho humano por meio de uma porção da realidade traz maior sentido para a vida dos estudantes, pois possibilita explorar a unidade do diverso que está impregnada nesta porção e, assim correlacionar com os conhecimentos escolares, cria uma rica alternativa de integração da teoria com a prática, que na escola burguesa encontra-se dissociada na relação pedagógica.

Portanto, na relação do trabalho de autosserviço, constamos aspectos importantes em relação à formação dos estudantes, como o forjar de valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, humildade e respeito. Demonstrando que as práticas de serviços domésticos na escola propiciam elementos formativos para o ser humano, mesmo sendo o autosserviço um trabalho de nível menos favorável no âmbito da formação e educação, é válido o exercício construído pelas itinerantes, sendo que não se limita a construir uma escola com apenas o autosserviço.

Outro esforço relevante na qualificação das Escolas Itinerante é o tensionamento com o Estado do Paraná, perante a Secretaria de Estado da Educação – SEED, para avançar na melhoria das condições estruturais e pedagógicas das Escolas, entre as pautas esta o formato de contratação dos professores, viabilização de recursos para investir na formação dos professores, construção salas de aula e laboratórios.

Ressaltamos, entretanto, que as práticas pedagógicas na Escola Itinerante objetivam caminhar na construção de uma nova forma escolar, cujo foco é a descentralização do foco sala de aula e do plano da abstração, pois a simples mudança de conteúdos disciplinares é insuficiente para contemplar as diversas dimensões formativas do ser humano em marcha.

Dessa forma, frente aos limites para concretizar a proposta pedagógica, a Escola Itinerante vem dando passos firmes com iniciativas que indicam a alteração da forma escolar burguesa no território do MST contribuem para a formação do homem como um

ser coletivo e do trabalho socialmente útil e necessário à produção da vida material, cuja centralidade é o ser omnilateral.

## REFERÊNCIAS

ACAP. **Relatório Semestral da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2012. (mimeografado).

BAHNIUK, C. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

BAHNIUK, C, CAMINI, I. **Escola Itinerante**. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

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

\_\_\_\_\_. (Org.) **Caminhos para a transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Cadernos do ITERRA n. 15).

\_\_\_\_\_. R.S. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/1408t.htm>, acesso em 16, mar. 2012.

CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **O desafio de fazer a Escola enquanto se luta: Escola Itinerante - 15 anos Nov./2011** (mimeografado).

DALMAGRO, S. L. **Escola Itinerante: do árduo e do belo**. In: **A Escola da luta pela terra**. Coleção Cadernos Escola Itinerante, nº 04, 2010 (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **A escola no contexto das lutas do MST**. Florianópolis, SC: UFSC, 2010. [Tese doutorado]

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos**. Coleção Fazendo Escola nº 4. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Escola Itinerante do MST**: História, Projeto e Experiências. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII, nº 1, Abril, 2008.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; SEED - Secretaria de Estado da Educação. **Pesquisas sobre a Escola Itinerante**: refletindo o Movimento da escola. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano II, nº 3, Abril de 2009.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salette Strozack**, 2009.

PISTRÁK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROGRAMAS OFICIAIS. **A educação na República dos Soviets**. Trad. de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

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

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, jan.-abr., 2007.

SAVIANI, N. CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO: A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 28-37, abr2011. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf) acesso em 10 de abril de 2012.

SILVA, J. F. da. Escola Itinerante Paulo Freire: experiência de educação. In: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; SEED - Secretaria de Estado da Educação. **Itinerante**: a Escola dos Sem Terra – trajetórias e significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano I, nº 2, outubro de 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Os cadernos da Escola Itinerante buscam expressar o acúmulo da experiência pedagógica vivenciada pelas escolas, são construídos no intuito de contribuir na formação dos sujeitos que se inserem a escola, bem como, socializar e divulgar a experiências e produções e reflexões escritas acerca da Escola Itinerante, vindo a fortalecer a dimensão do registro e memória, na qual possui três números, a primeira publicada no ano de 2008 com o nome de Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências, o segundo Itinerante: a escola dos Sem Terra- Trajetórias e significados, o terceiro Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o Movimento da escola e o quarto A Escola da Luta pela Terra (aguardando para impressão).

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

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