



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MST E AS ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ**

**FORTALEZA/CE**

**2016**

**PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MST E AS ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior  
Coorientadora: Profa. Dra. Clarice Zientarski

**FORTALEZA/CE**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S582t Silva, Paulo Roberto de Sousa.  
Trabalho e Educação do Campo : O MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará / Paulo Roberto de Sousa Silva. – 2016.  
128 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
- Orientação: Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior.  
Coorientação: Profª. Dra. Clarice Zientarski.
1. Ensino Médio. 2. Movimentos Sociais. 3. Educação do Campo. 4. Trabalho. I. Título.

CDD 370

---

**PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MST E AS ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Aprovada em: 29 / 09 / 2016

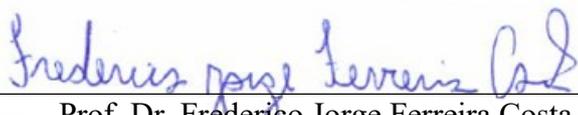
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Clarice Zientarski (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos seres humanos, homens e mulheres, que comigo compartilham a necessidade de trabalhar para sobreviver;

Aos trabalhadores e trabalhadoras, que nem eu, que percebem que a cidade, o pão, a cachaça, o livro, a música, o veneno, a internet, a bala... são frutos do trabalho humano;

E se descobrem, ao mesmo tempo, livres construtores do mundo; historicamente aprisionados e explorados, por relações desiguais, desumanas;

Aos que, ao se perceberem explorados, reconhecem-se uns nos outros, como classe trabalhadora. E compreendem que somente nós, que aqui estamos, podemos revolucionar essa ordem, que nos desumaniza.

## AGRADECIMENTO

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sem o qual esse trabalho não teria o menor sentido;

Aos educadores e educadoras das escolas de ensino médio com quem compartilho não somente os conhecimentos aqui produzidos, mas também os que são objetos dessa pesquisa na construção histórica das escolas do campo nos assentamentos de reforma agrária do Ceará;

Ao Justino Júnior por sua solidária, generosa e respeitosa orientação;

À Clarice Zientarski, que fez toda diferença na hora mais necessária;

Ao meu pai e à minha mãe pelo cuidado, confiança e humildade que marcaram um processo de educação com muitas dificuldades, mas com muita dedicação.

“Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, 1998)

## RESUMO

O presente estudo analisa a relação trabalho-Educação do Campo, na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. Especificamente, objetiva sistematizar as contribuições dos principais teóricos marxistas e da pedagogia socialista, que orientam as concepções utilizadas pelo MST referente à relação trabalho-educação e sua especificidade no debate sobre Educação do Campo; analisar as elaborações do MST sobre a relação trabalho-educação, a partir das produções teóricas e de documentos do Movimento; e analisar as concepções presentes nos projetos políticos pedagógicos das referidas escolas e demais documentos produzidos pelo Movimento, no Estado. Para tanto, a partir da referência do materialismo histórico e dialético, procura constituir um estudo monográfico de base, que parte de uma aproximação prévia exploratória e segue com uma pesquisa bibliográfica com os principais autores marxistas e da pedagogia socialista, que aportam contribuições ao debate sobre trabalho educação e sobre Educação do Campo, sobretudo os que fundamentam as elaborações teóricas e práticas educativas do MST, e com uma pesquisa documental e observação direta para sistematizar o acúmulo do MST nesse debate, com ênfase nos projetos político pedagógicos das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará e outros documentos produzidos no Estado, que subsidiaram sua elaboração e implementação. A pesquisa intenciona aportar contribuições à experiência específica estudada; bem como a outras experiências do MST e da classe trabalhadora; e somar nos debates sobre Trabalho e Educação e sobre Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação do Campo. Movimentos Sociais. Ensino Médio.

## RESUMEN

Este estudio analiza la relación trabajo - educación rural en la perspectiva del Movimiento de los Sin Tierra (MST), de la experiencia de las escuelas secundarias de asentamientos de reforma agraria de Ceará. En concreto, se pretende sistematizar las aportaciones de los principales autores de la teoría marxista y la pedagogía socialista que guían los conceptos utilizados por el MST con respecto a la relación entre el trabajo y la educación y su especificidad en el debate de la educación de campo; analizar las elaboraciones del MST en la relación entre el trabajo y la educación, de la producción teórica y sus documentos; y analizar los conceptos presentes en los proyectos políticos pedagógicos de estas escuelas y otros documentos producidos por el movimiento en el Estado. Por lo tanto, a partir de la referencia del materialismo histórico y dialéctico, la demanda constituye uno estudio monográfico de base, que parte de un enfoque anterior exploratorio y sigue con una búsqueda en la literatura con los principales autores marxistas y la pedagogía socialista que contribuyen al debate sobre la educación y el trabajo en la educación rural, especialmente los que apoyan las elaboraciones teóricas de las prácticas educativas del MST, y con la investigación documental y la observación directa para sistematizar la acumulación del MST en este debate, con enfoque en los proyectos políticos pedagógicos de escuelas secundarias de asentamientos de reforma agraria de Ceará y otros documentos producidos en el Estado, que apoyaron su diseño e implementación. La investigación pretende aportar contribuciones a la experiencia específica; así como otras experiencias del MST y de la clase obrera; y añadir en los debates sobre educación y trabajo y en la educación rural.

**Palabras clave:** Trabajo. Educación Rural. Movimientos Sociales. Escuela Secundaria.

## SUMÁRIO

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 1   | INTRODUÇÃO.....  | 10  |
| 2   | TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA: DIÁLOGOS COM A TEORIA MARXISTA<br>E A PEDAGOGIA SOCIALISTA .....          | 15  |
| 2.1 | Sobre o sentido ontológico e histórico do trabalho.....  | 15  |
| 2.2 | A relação trabalho-educação e sua atualidade .....   | 23  |
| 2.3 | Escola, Trabalho e a Pedagogia Socialista.....   | 32  |
| 3   | TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MST.....   | 48  |
| 3.1 | O campo brasileiro e a questão agrária .....   | 49  |
| 3.2 | A Educação do Campo na perspectiva da luta de classes.....   | 54  |
| 3.3 | Trabalho e Educação no MST .....   | 62  |
| 4   | TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS<br>ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ ..... | 81  |
| 4.1 | O MST e a Educação do Campo no Ceará .....   | 81  |
| 4.2 | Lutando e construindo uma Escola do Campo .....  | 90  |
| 4.3 | O Trabalho nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do<br>Ceará .....          | 112 |
| 5   | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 118 |
|     | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 123 |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desenvolveu-se por ocasião do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, vinculado à Linha de Pesquisa Trabalho e Educação. O estudo investiga a categoria trabalho e sua relação com a Educação do Campo, na concepção do MST, a partir da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, organizados pelo Movimento.

A pesquisa insere-se numa trajetória de estudo, trabalho e militância cuja nascente encontra-se na graduação em Pedagogia e nas andanças, como educador, percorridas entre os assentamentos e acampamentos de reforma agrária do sertão cearense e em comunidades tradicionais litorâneas do Ceará.

Essa caminhada acumula estudos exploratórios anteriores sobre as especificidades da educação nesses contextos e sua relação com a construção da concepção de Educação do Campo, do que faz parte o trabalho monográfico intitulado “Outros campos: os movimentos sociais da zona costeira do Ceará como sujeitos da Educação do Campo”, por ocasião do curso de especialização em “Educação do Campo e Desenvolvimento”, realizado pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a Via Campesina, entre 2003 e 2005, e uma primeira aproximação com o objeto do presente estudo, entre 2010 e 2013, a partir do curso de especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, promovido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que culminou com a produção da monografia “Trabalho e educação do campo nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará”.

O interesse pelo objeto é tecido na percepção da importância da relação entre trabalho e educação nos diversos processos de formação humana, em particular na educação escolar, e de sua crescente complexidade no atual contexto da sociedade capitalista.

Soma-se, ainda, o envolvimento pessoal do autor, a partir da militância junto ao Setor de Educação do MST/CE, que, na última década, tem despendido considerável esforço na luta pelo direito à educação de nível médio para a população do campo, conquistando a construção de escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária, tendo a partir de então se debruçado na construção coletiva e implementação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dessas escolas, com referência na Educação do Campo e no acúmulo da concepção de educação do MST, para o qual o trabalho é categoria estruturante do currículo escolar, como

se pode ver já no Boletim da Educação nº 01, “Ocupar, resistir e produzir também na educação”, de agosto de 1992, que traz as primeiras elaborações do Setor de Educação do Movimento acerca de “Como deve ser uma escola de assentamento”.

No Estado do Ceará, até 2010 não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos de reforma agrária. Ocorre que a partir da jornada de lutas realizada em 2007, o MST/CE conquistou junto ao Governo do Estado o compromisso de construção de escolas de nível médio em assentamentos de reforma agrária indicados pelo Movimento. Do início de 2010 para cá, sete escolas já foram construídas<sup>1</sup>, sendo que as duas últimas iniciaram suas atividades em 2016. Além destas, cinco outras encontram-se em construção<sup>2</sup>.

Junto à edificação dos prédios escolares seguiu-se a construção coletiva dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e de negociações com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), conduzido por um Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas de Ensino Médio do Campo, formado com representações do Setor de Educação do MST/CE, das comunidades e dos educadores das escolas de ensino médio em questão.

Dentre os fundamentos dos PPP’s, inspirados na Pedagogia do Movimento e no debate atual da Educação do Campo, destaca-se a relação entre trabalho e educação como uma questão desafiadora, sobretudo, no que diz respeito à construção de uma relação que acumule para a formação da classe trabalhadora, a partir da especificidade camponesa, e que afirme um projeto de campo e de sociedade contra-hegemônico ao capitalismo.

Observando os PPP’s das quatro escolas acompanhadas pelo MST, em funcionamento desde 2010<sup>3</sup>, é possível verificar a relevância da categoria trabalho no seu marco conceitual, bem como a inclusão de um conjunto de estratégias pedagógicas, em sua matriz curricular, que podem interferir na abordagem da relação trabalho-educação nessas escolas, do que se destaca, a título de exemplo, a inclusão de novos componentes na parte diversificada do currículo, dentre os quais “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, sob a responsabilidade de um professor com formação em Ciências Agrárias, e a destinação de uma área entre 05 e 10 hectares, cedida pelos assentamentos às escolas, para o

---

<sup>1</sup> EEM Francisco de Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), no Assentamento 25 de Maio, em Madalena; EEM Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no Assentamento Maceió, em Itapipoca; EEM Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Sal, em Jaguaratama; EEM Filha da Luta Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; e EEM José Fideles de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú.

<sup>2</sup> Nos assentamentos Antônio Conselheiro, em Ocara; Canaã, em Quixeramobim; Salão, em Mombaça; Logradouro e Conceição, ambos em Canindé.

<sup>3</sup> EEM Francisco de Araújo Barros, EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), EEM Florestan Fernandes e EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor).

desenvolvimento de atividades produtivas, numa estratégia denominada “Campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária”. (SILVA, 2013, p. 61).

Os PPP’s situam o trabalho como princípio educativo e o definem como “matriz da formação humana” ocupando papel estruturante no currículo. Sua relevante presença no documento escolar pode ser ilustrada, a título de exemplo, pelo fato da palavra “trabalho” grafar-se 151 vezes no documento da Escola João dos Santos de Oliveira.

Diante disso, um conjunto de questões se coloca na partida da investigação, podendo ser agrupadas sob três ordens: em relação ao campo, à educação e à escola.

Sobre o campo, convém considerar a atualidade da conjuntura política e agrária brasileira, decorrente dos desdobramentos da reestruturação do capitalismo, sua intensificação sobre o trabalho e o acirramento da luta de classes no campo brasileiro, particularmente nas três últimas décadas, e o esforço dos movimentos sociais camponeses, dentre os quais o MST, em situar a luta pela terra e por reforma agrária numa perspectiva contra hegemônica.

A esse movimento, vincula-se a luta pelo direito à educação pública, reivindicado pelas populações camponesas organizadas, ao mesmo tempo em que avançam iniciativas teóricas e práticas de construção de um projeto de educação que se contraponha à educação capitalista e acumule na formação da classe trabalhadora, inaugurando uma novidade no debate teórico e nas políticas públicas educacionais, com a Educação do Campo. No entanto, considerando que a educação pública é uma política de Estado, não se pode ignorar a força do projeto de educação hegemônico capitalista.

Nesse contexto, considerando a atualidade do campo brasileiro, a novidade das concepções de Educação do Campo e as experiências concretas de intervenção na educação pública, cabe interrogar-se sobre as especificidades da relação entre as categorias trabalho e Educação do Campo e sua potencialidade para uma educação emancipadora.

Por fim, tomando-se a experiência concreta em cena, vale refletir com mais profundidade sobre os limites e contradições da relação trabalho-educação, efetivamente desenvolvida no cotidiano dessas escolas, analisando como as condições sócio-históricas impactam nessas possibilidades.

Esse trabalho não pretende dar conta do conjunto das questões postas, mas intenciona, a partir de um estudo de base, aportar contribuições nesta direção, ampliando os esforços investigativos anteriores com novos elementos de compreensão que permitam qualificar a leitura crítica e as intervenções em torno do tema e, considerando a complexidade do problema e os limites da pesquisa em questão, assentar bases que fundem estudos futuros de maior fôlego, na expectativa de que possa somar tanto com a experiência específica

estudada, como também acumule para construção de elementos orientadores de outras experiências do MST e da classe trabalhadora, em geral, bem como contribuir teoricamente, tanto no debate sobre Trabalho e Educação, quanto nesse aspecto da concepção de Educação do Campo.

Em síntese, o *lócus* da pesquisa é constituído por escolas públicas estaduais de ensino médio; em assentamentos de reforma agrária organizados pelo MST no Ceará; cujos projetos de escola vêm sendo construídos numa relação de tensões, consensos e concessões entre o poder público, através da Secretaria Estadual de Educação, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, a partir do seu Setor de Educação, com a mobilização das comunidades e educadores, resultando em mudanças na forma escolar, que se situam nos limites estruturais postos, mas que tencionam na perspectiva do trabalho. E centra-se nas seguintes questões: Como a relação Trabalho-Educação está situada na concepção de Educação do Campo que o MST defende, particularmente na sua experiência com as escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária no Ceará? E qual sua relevância para o avanço da Educação do Campo, na perspectiva da classe trabalhadora?

Nesse sentido, a pesquisa desenvolveu-se com o objetivo geral de compreender a relação Trabalho-Educação do Campo, na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.

Especificamente, buscou sistematizar as contribuições dos principais teóricos marxistas e da Pedagogia Socialista, que orientam as concepções utilizadas pelo MST referente à relação trabalho-educação, no contexto escolar; analisar as elaborações do MST sobre a relação trabalho-educação, no âmbito da Educação do Campo, a partir das produções teóricas e de documentos do Movimento; e analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, vinculados ao MST, e demais documentos que subsidiaram o Movimento nessa construção.

Metodologicamente, constituiu-se num estudo monográfico de base, “que organiza as informações disponíveis sobre um determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplo e aprofundados” (SAVIANI, 1991. p. 164), partindo de uma prévia aproximação exploratória com o objeto, em estudos anteriores e na prática social militante, seguiu com uma pesquisa bibliográfica com os principais autores marxistas e da pedagogia socialista, que aportam contribuições ao debate sobre a relação trabalho-educação e sobre Educação do Campo, priorizando os que subsidiam as elaborações teóricas que fundamentam as práticas educativas do MST, dentre os quais, se destacam: Karl Marx; Mário

A. Manacorda; István Mészáros; Gaudêncio Frigotto; Dermeval Saviani; Justino Sousa Júnior; Bernardo M. Fernandes; Roseli Caldart; Luiz Carlos de Freitas; Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin, dentre outros.

Para sistematizar o acúmulo do MST nesse debate, recorreu-se à pesquisa documental, a partir dos seguintes documentos: Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001 (Caderno de Educação nº 13, 2005); O trabalho e a coletividade na educação (Boletim da Educação n.º 5, 1995); Princípios da educação no MST (Caderno de Educação nº 08, 1996); Educação no MST: balanço 20 anos (Boletim da Educação nº 09, 2004); Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária (Boletim de Educação nº 11, 2006); O MST e a Escola (2008); Programa Agrário do MST (2013); II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – II ENERA (Boletim de Educação nº 12, 2014); Documento final do II ENERA (2015); Alimentação saudável: um direito de todos – Jornada Cultural Nacional (Boletim da Educação nº 13, 2015); dentre outros.

Por fim, enfatizou-se a experiência em particular, analisando os Projetos Político Pedagógicos das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará e outros documentos produzidos pelo Movimento, no Estado, que subsidiaram a construção e implementação dos projetos escolares, quais sejam: Cadernos de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE nº 01, 02, 03 e 04; Projeto Político Pedagógico das Escolas de Ensino Médio (Florestan Fernandes, Francisco de Araújo Barros, João dos Santos de Oliveira, Maria Nazaré de Souza); Relatórios dos encontros estaduais de educação do MST/CE e das Semanas pedagógicas das escolas de ensino médio das áreas de reforma agrária do MST/CE, realizados entre os anos 2011 e 2016.

A organização do texto dissertativo compõe-se, além da Introdução e Considerações finais, de mais três capítulos. No capítulo segundo, “Trabalho, educação e escola: diálogos com a teoria marxista e a pedagogia socialista”, situam-se os fundamentos teóricos baseado no debate sobre os sentidos do trabalho; a relação trabalho-educação e sua atualidade; e dessa relação no contexto escolar, a partir de teóricos marxistas e da pedagogia socialista. No terceiro capítulo, “Trabalho e Educação do Campo no MST”, sistematiza-se a especificidade do debate no contexto do campo brasileiro e da Educação do Campo, na perspectiva do Movimento; e no quarto capítulo, “As Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará”, destaca-se o caso particular, foco do estudo, analisando sua relação com o trabalho, contextualizada na luta do MST por terra e educação no Ceará. Finalizando com breves considerações que sintetizam a análise proposta e apontam novas questões que se colocam a partir do presente estudo.

## **2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA: DIÁLOGOS COM A TEORIA MARXISTA E A PEDAGOGIA SOCIALISTA**

O estudo sobre as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, pelos motivos já apresentados na introdução, tem centralidade na categoria trabalho e sua relação com a educação.

Essa opção teórico-metodológica exige o esclarecimento prévio de algumas questões em torno da temática, sobre as quais se buscou discorrer a partir do diálogo com teóricos marxistas e da pedagogia socialista, sobretudo, os que fundamentam essa discussão no MST.

O referido esclarecimento constitui as bases teóricas do estudo, organizadas nesse capítulo, a partir de três questões preliminares. Primeiramente, em virtude do seu caráter polissêmico, carece de trazer a discussão em torno dos sentidos da categoria trabalho e precisar o posicionamento assumido. Em segundo lugar, corroborando na justificativa da centralidade da categoria trabalho e sua relação com a educação, cabe refletir previamente sobre a natureza ontológico-histórica dessa relação e sua atualidade. Por fim, considerando o *locus* da pesquisa, convém situar historicamente a escola e sua relação com o trabalho, bem como a experiência da Escola do Trabalho, da Pedagogia Socialista russa, na primeira década da Revolução Soviética, em virtude de sua influência no estudo em questão. Destaca-se, ainda, a particularidade do campo, que traz especificidades em relação ao trabalho e à educação na contemporaneidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que será tratado noutro capítulo que situa o contexto.

### **2.1 Sobre o sentido ontológico e histórico do trabalho**

O ponto de partida assumido compreende a realidade fundada numa objetividade material, concreta e histórica; e o ser humano como sujeito objetivo, histórico-social, cujo conhecimento da realidade resulta da atividade teórica, crítica e interpretativa de fatos, e do lugar que estes ocupam na totalidade do real. (KOSIK, 1976).

Tais interpretações, sentidos e significados resultam e constituem-se, por sua vez, de relações sociais historicamente situadas. Ou seja, embora a realidade independa dos sentidos a ela atribuídos e constitua-se como totalidade, não se encontra posta, mas em permanente movimento em decorrência da própria ação humana no mundo. E o conhecimento resultante da atividade do ser humano sobre a realidade é diverso e dinâmico e,

apesar de não consistir na realidade, dela faz parte. Importando, portanto, examinar a diversidade de ideias historicamente construídas em torno dos fatos que se pretende compreender, buscando na práxis a demonstração de sua veracidade. (MARX; ENGELS, 1998).

Em relação à categoria trabalho, verifica-se no senso comum, que muitos têm dificuldades de diferenciar trabalho humano e trabalho animal, reduzindo tal noção ao esforço físico ou mental, aquilo que “dá trabalho”. Nesse sentido, trabalha o ser humano que transporta a produção de milho numa carroça e o burro que puxa a carroça.

Indo um pouco mais além e inferindo somente em relação ao trabalho humano, agrega-se a ideia de finalidade. Trabalho seria, então, o esforço físico ou intelectual cuja finalidade esteja associada à satisfação de uma necessidade. Trabalho é obrigação. Nesse caso, essa noção de trabalho inclui, por exemplo, as atividades domésticas e estudantis.

No entanto, é mais recorrente a noção de trabalho como atividade que gera renda. Trabalho associado a emprego, ou qualquer outra forma de atividade remunerada, trabalho mercadoria. Assim, pode-se não considerar trabalho a atividade desenvolvida quando os meninos estão, ao cair da tarde, jogando bola no campinho de areia, por pura fruição; mas, por sua vez, entender-se que trabalha aquele cuja atividade de jogar bola é desenvolvida com a finalidade de produzir um espetáculo, a partir do qual poderá garantir o seu sustento. Igualmente, pode-se ignorar que as atividades domésticas sejam trabalho, mas considerar que trabalha a pessoa que realiza as mesmas atividades domésticas como emprego.

Poderia seguir-se com diversos outros exemplos e variações da utilização do termo trabalho. Porém, não é intenção elencar exaustivamente, mas tão somente enfatizar a afirmação sobre a diversidade de sentidos atribuídos ao trabalho pelo senso comum.

Ocorre que nas representações cotidianas tem-se uma redução do termo trabalho aos processos de trabalho, à operação de trabalho e aos diversos tipos de trabalho, tomando-o parcialmente como fenômeno que se manifesta diversamente, a partir da experiência imediata, ignorando-o como processo essencial que permeia e constitui todo o ser do homem (KOSIK, 1976), decorrendo da necessidade de um esforço de superar as concepções fenomênicas, construídas da relação empírica na experiência com o trabalho no dia a dia.

Seguindo na reflexão teórica, em relação a essa categoria, a discussão sobre seu sentido – o que é o trabalho? – acumula um longo e complexo debate envolvendo autores de diversos matizes do campo marxista e de outras correntes de pensamento.

Frigotto (2009) chama atenção para o fato de que a diversidade de sentidos da categoria trabalho não se trata de mera variação semântica, mas de diferentes perspectivas

histórico-sociais, ontológicas e ético-políticas dos que os utilizam. Ou seja, as concepções de trabalho, e igualmente situam-se as concepções de educação, são construções sociais que variam em função dos contextos históricos, das relações sociais estabelecidas e dos posicionamentos ideológicos. Na mesma ordem, o esforço por compreender a categoria trabalho, em sua diversidade, ultrapassa as dimensões semântica, teórica e epistemológica, ainda que mediada por essas, mas se impõe como tarefa de natureza histórico-social, ontológica e ético-política.

### *2.1.1. A natureza ontológica do trabalho*

Um dos sentidos atribuídos por Marx (2008, p. 211) à categoria trabalho consiste na ação do homem sobre a natureza, transformando-a em virtude de suas necessidades, da qual não pode prescindir e a partir da qual se humaniza. “Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

O referido autor define trabalho como atividade dirigida à produção de valor de uso, através da qual o ser humano apropria-se dos recursos da natureza modificando-os a propósito da satisfação de suas necessidades. Tal processo constitui o indispensável metabolismo material entre o homem e a natureza, imprescindível à existência humana, independente da sua forma social.

Como ser da natureza, que dela faz parte e dela precisa para sobreviver, o ser humano, pelo trabalho, vai estranhando-se e diferenciando-se das demais espécies. Ao produzir as próprias condições de existência, modifica sua relação com a natureza, humanizando-a; e modifica a própria relação com os demais seres da mesma espécie, humanizando-se, constituindo a sociedade humana. Já não se trata apenas de um ser natural, mas um ser social cuja história natural faz-se história humana. (MANACORDA, 2010)

No seu fazer-se humano, ao distinguir-se agindo sobre a natureza pelo trabalho, produz não somente objetos dotados de valor de uso, socialmente necessários; mas produz, também, objetos que são incorporados ao processo de trabalho, como extensões do corpo humano, meios que potencializam a produção.

A criação e utilização de meios de produção é uma especificidade humana, que amplia e qualifica a sua capacidade de intervenção na natureza, modificando-a, e modificando a própria natureza humana. Quer sejam instrumentos simples, como uma pedra

afiada que lhe possibilita cortar, ou uma sofisticada máquina de corte com precisão digital, são ambas possibilidades exclusivamente humanas.

E assim, o homem segue fazendo-se, fazendo história. A história de um ser humano em permanente transformação do mundo e de si mesmo, numa relação de necessidade, dominação e diferenciação da natureza. Ou seja, a atividade humana sobre a natureza, a fim de satisfazer suas necessidades, não ocorre imediatamente, mas através de instrumentos, meios de produção, que cada vez mais se sofisticam e se interpõem entre homem e natureza, distanciando-o e diferenciando-o. (NETTO & BRAZ, 2007).

De sorte, que se em algumas gerações anteriores o ser humano limitava sua comunicação direta à distância de um grito; na contemporaneidade é um ser que tem a possibilidade de comunicar-se *on line* com outros que se encontrem em qualquer lugar do planeta. Um ser que das mãos, fez machado, serra elétrica, máquina de cortar árvores. E onde era floresta, fez cidades e fez desertos.

Além da mediação, outra exclusividade do trabalho humano é sua natureza teleológica, de modo que sua ação não se restringe a um fazer mecânico, nem geneticamente determinado. Diferenciando-se das outras espécies animais, o ser humano projeta, idealiza, cria mentalmente o objeto que pretende produzir.

[...] No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2008, pp. 211-212).

O trabalho é, portanto, o processo de objetivação da ideia prévia do ser humano, através de sua ação mediada sobre a natureza, extraindo um produto, materialidade do trabalho objetivado, cujo valor decorre de sua correspondência à satisfação social das necessidades humanas.

Em relação a essa questão, embora as diversas espécies animais, inclusive a humana, movam-se a partir de necessidades de sobrevivência, nas demais espécies tais necessidades são praticamente invariáveis geneticamente e satisfeitas na relação imediata com a natureza. Enquanto no ser humano tanto são ilimitadas as necessidades, quanto as formas de satisfazê-las, de tal sorte que não é possível reduzi-las a um conjunto de respostas geneticamente determinadas, exigindo habilidades e conhecimentos progressivamente complexos que precisam ser aprendidos e transmitidos entre as gerações.

Por outro lado, ao buscar diferenciar o trabalho de outras atividades humanas, o fator necessidade advém de modo determinante.

Kosik (1976, p. 207), corroborando com a definição de Marx, afirma:

[...] O trabalho é um agir humano que se move da necessidade. O homem trabalha enquanto o seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior, cuja satisfação assegura a existência do indivíduo. Uma mesma atividade é ou não trabalho, dependendo de que seja ou não exercida como uma necessidade natural, isto é, como um pressuposto à existência.

No entanto, o próprio Kosik (1976) adverte e Frigotto (2009) reforça que não se trata de reduzir o trabalho ao mundo da necessidade, em contraposição a outras atividades humanas que se situariam no mundo da liberdade. O trabalho “é um processo único cumprido por necessidade e sob pressão de uma finalidade exterior, mas que ao mesmo tempo realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação” (KOSIK, 1976, p. 208). De tal forma, a necessidade que move o ser humano para o trabalho, não se contrapõe à liberdade, mas compõe com a última uma unidade dialética, distinguindo o homem dos demais seres orgânicos e inorgânicos da natureza.

É importante que se diga que a referida distinção não se trata de uma característica inata ao ser humano, mas resultado do próprio processo histórico, através do qual, na sua relação com a natureza, vai se constituindo. Ação essa que não apenas a transforma, mas modifica também o próprio homem e suas relações, distinguindo-o da natureza, como um novo ser, um ser social.

Assim sendo, o trabalho somente pode ser realizado como atividade coletiva, como trabalho social, que cada vez mais se amplia numa complexa divisão social. Desde as atividades primitivas, quando o homem se organiza coletivamente no enfrentamento aos desafios da natureza, às formas mais diversas de divisão do trabalho na sociedade moderna capitalista, encontra-se o trabalho como atividade social, como atividade ontológica ou ontocriativa do ser, processo histórico pelo qual se origina e se reproduz o ser social. (LUKÁCS, 1984; KOSIK, 1976; NETTO & BRAZ, 2007).

Embora o trabalho seja uma atividade indispensável à reprodução social humana, a partir de suas necessidades, existindo independentemente de suas formas sociais, essas necessidades humanas, por sua vez, modificam-se, bem como os meios de satisfazê-las e as relações estabelecidas, decorrendo que a distinção do trabalho de outras atividades é algo histórico, bem como a própria relação entre necessidade e liberdade (FRIGOTTO, 2009). “Modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida

social e, por conseguinte, as condições materiais da existência nas quais vivem os homens”. (NETTO & BRAZ, 2007, p. 35).

### *2.1.2. O trabalho como processo histórico na sociedade capitalista*

Marx (2008), no segundo volume do Livro I de O Capital, inicia afirmando a diferenciação que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista, com a complexa divisão social, deslocando-se o processo de trabalho do trabalhador individual para o trabalhador coletivo.

Afirma, também, que o conceito de trabalho produtivo, apresentado no Capítulo V do livro citado, que resulta na produção de valor de uso, torna-se inadequado para a análise do processo de produção capitalista, uma vez que, nesse caso, sua finalidade última não consiste em produzir valor de uso, mas essencialmente mais-valia. Para o capitalista, portanto, trabalho produtivo é aquele que produz, não apenas mercadoria, e sim o produtor de mais valia.

Com as palavras do autor,

[...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (MARX, 2008, p. 578).

Ocorre que, no decurso da história humana, com o desenvolvimento das forças produtivas, o avanço na organização do trabalho, a produção de excedentes e, sobretudo, a propriedade privada dos meios de produção institui uma divisão social entre proprietários e não proprietários que, ficando os últimos sem acesso aos meios necessários à transformação da natureza, subordinam-se aos proprietários, trabalhando para a sua própria sobrevivência e a daqueles, que passam a viver do trabalho alheio. (SAVIANI, 2007).

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a separação do trabalhador da natureza e dos meios de produção, apropriados pelo capital, ao invés da força de trabalho destinar-se à produção de valor de uso para satisfação das necessidades de quem trabalha, constitui-se ela própria em mercadoria que é trocada por alguma forma de pagamento, sendo a finalidade do trabalho a produção de valor de troca. O trabalho reduz-se

à condição de emprego e seu produto, mercadoria com finalidade de reprodução do capital. (FRIGOTTO, 2009).

Aqui, verifica-se outra importante mudança no sentido histórico da categoria trabalho. Considerando-se que, sob o capitalismo, o objetivo do trabalho não é a produção de valor de uso para suprir as necessidades humanas, o trabalho vivo (concreto), cuja especificidade decorrente da ação intencional sobre os meios de produção objetiva-se num produto dotado de valor de uso, é destituído de importância, afirmando-se o trabalho abstrato, restrito ao uso da força de trabalho direta ou indiretamente empregada na produção de mais valor. (TUMOLO, 2003).

Ao capitalista não importa se sua indústria produz alimentos, armas ou veneno. Aliás, sequer importa industrializar, porque sua finalidade é a ampliação de seu capital, pela produção de mais valia. Desse modo, não interessa o trabalho concreto, importa-lhe o trabalho abstrato.

Nessa relação, o trabalhador alienado, destituído do controle sobre o processo e o produto do seu trabalho, reduzido por sua vez à condição de mercadoria, cujo valor de uso para o capitalista é a produção de mais valor, utiliza-se dos meios de produção, não mais como sujeito, que através deles extrai um produto socialmente útil, mas submetido aos meios de produção, base material do capital, se gasta tanto para reproduzir o valor nestes acumulados, quanto para produzir mais valor.

Antunes (2009, p. 21), a partir de Mészáros, assim define o caráter do capitalismo: uma obra humana perversa, que subordina o valor de uso ao valor de troca, o trabalho ao capital, a vida ao mercado, mas que não se constitui como determinação ontológica inalterável. O sistema de metabolismo social do capital é obra humana, historicamente construído, ao longo da qual “um sistema de mediações de segunda ordem sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de primeira ordem”.

Cada vez mais premido a dispor de sua força de trabalho como mercadoria, estando disponível para qualquer tipo de trabalho, perde progressivamente as especificidades de cada processo. O trabalhador da indústria têxtil já não mais tece, e o operário da construção civil, não sabe erguer uma casa. O valor de uso subordina-se ao valor de troca. O trabalho concreto subordina-se ao trabalho abstrato.

Frigotto (2009), citando os *Grundrisse* de Marx, chama atenção para o fato de que, com o avanço do capitalismo, a ciência e a tecnologia convertem-se progressivamente em forças produtivas, contribuindo na ampliação do capital, com redução do tempo e quantidade de trabalho vivo necessários.

O desenvolvimento dos meios de produção até chegar a mais sofisticada maquinaria, sob o capitalismo, volta-se contra o trabalhador, ampliando sua alienação e exploração, contemporaneamente expressos, sobretudo, na precarização do trabalho e no desemprego estrutural; e num processo destrutivo da natureza, atingindo limites que ameaçam a vida no planeta.

A atualidade do capitalismo é marcada por uma crise estrutural sem precedentes, cujas saídas buscadas pelo capital para manter sua crescente acumulação têm provocado mudanças significativas no campo do Estado com intensificação de políticas liberais, reduzindo-o para o social e ampliando-o para o mercado; no mundo do trabalho, com a reestruturação flexível da produção, decorrendo no desemprego estrutural, precarização, heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho; e no próprio metabolismo com a natureza, acelerando os processos de privatização dos recursos naturais e degradação ambiental.

Nessa direção contribui Sousa Júnior (2012) frisando algumas diferenciações relevantes da atual fase regressivo-destrutiva do capitalismo, em relação à fase ascendente e progressista, dentre as quais o fato da socialização da produção não mais se basear num padrão de produção e consumo massivos; mas numa contraditória relação de ampliação da socialização da produção mundial, com a restrição da participação na produção e no consumo, implicando num progressivo excedente da população mundial, dispensável tanto como produtores, quanto consumidores; ampliando as desigualdades entre países e regiões; aumentando as taxas de exploração do trabalho e intensificando a degradação da natureza.

Para Antunes (2009), apesar de sua complexificação, da redução do trabalho vivo e ampliação do trabalho morto, o trabalho abstrato segue, na sociedade contemporânea centrada na produção de mercadorias, como fator fundamental da produção de valor. O horizonte de seu fim repousa na perspectiva de superação do capitalismo. E uma vez que o trabalho não se reduz à forma histórica do capitalismo, como atividade criadora de valor de uso e ontocriadora do ser social, sua centralidade coincide com a própria existência humana.

As análises do referido autor apontam para a permanência e atualidade da centralidade do trabalho e para potencialidade revolucionária da classe trabalhadora. Para ele, a contemporaneidade do capitalismo não se explica com a negação do trabalho como categoria fundamental, mas por uma concepção ampliada de trabalho que dê conta da sua complexidade, em suas mais variadas expressões – trabalho produtivo e improdutivo; trabalho concreto e abstrato; trabalho vivo e trabalho morto; trabalho manual e intelectual – e

dos seus sujeitos trabalhadores assalariados, proletários, subproletários, precarizados, “classe-que-vive-do-trabalho”. (ANTUNES, 2009).

Diante do aqui exposto, compreende-se o caráter polissêmico do conceito de trabalho (FRIGOTTO, 2009) em Marx, tanto em seu aspecto ontológico, genericamente se referindo à produção de valor de uso, quanto historicamente situado no contexto do modo de produção capitalista, referindo-se à produção de mais-valia.

Ou no dizer de Mészáros (2006), constitui-se tanto uma mediação de primeira ordem, sua dimensão ontológica; como mediação de segunda ordem, referindo-se às suas formas históricas. Esses dois aspectos, no entanto, não se encontram como faces isoladas do trabalho. Seu caráter ontológico constitui-se sócio historicamente, não sendo *a priori* elemento de positividade ou negatividade. São, portanto, as relações instituídas na realidade concreta que possibilitarão a análise da categoria trabalho.

## **2.2 A relação trabalho-educação e sua atualidade**

Compreendido o trabalho em sua dupla natureza ontológica e histórica, compondo uma unidade dialética; e considerando-se o atual estágio regressivo e destrutivo do capitalismo, carece de refletir sobre os nexos possíveis com a educação e da atualidade dessa relação, na conjuntura da sociedade moderna contemporânea, tarefa sobre a qual nos debruçaremos nesse tópico.

### *2.2.1. O caráter ontológico-histórico da relação trabalho educação*

Com Saviani (2007), é possível refletir sobre a natureza ontológica e histórica, presente na relação entre trabalho e educação, ancorando-se no entendimento de que o ser humano é um ser inacabado, obra de própria autoria, cuja matriz formadora fundante é o trabalho. No trabalho e pelo trabalho o ser torna-se humano, humaniza-se.

Mas ser humano é algo que não se nasce sabendo ser. Precisa-se aprender a ser humano. E esse aprendizado é o que se denomina educação: processo social e histórico de formação do ser, que ocorre mediado por sua atividade transformadora no mundo. Não se aprende a ser humano para somente depois vivenciar a humanidade; aprende-se a ser humano, sendo.

Trabalho e educação, portanto, são atividades que se encontram relacionadas desde a origem do homem, como ser social. Trata-se de atividades exclusivamente humanas.

Se a aranha tece a sua teia e a abelha constrói sua colmeia (MARX, 2008) como atividades geneticamente determinadas, não sendo necessário para isso, que a aranha mãe ou a abelha rainha ensine às novas gerações a arte da tecelagem ou da arquitetura, o mesmo não ocorre com os seres humanos.

Este se diferencia tanto pelo caráter teleológico do fazer humano, de forma que “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2008, p. 212); quanto pelo processo educativo envolvido. O ser humano, como espécie ou indivíduo, não nasceu sabendo tecer ou arquitetar. Como espécie, aprendeu a tecelagem e a arquitetura, tecendo e construindo; como indivíduo, precisa aprender a tecer e arquitetar com os outros seres humanos, apropriando-se do patrimônio construído pelas gerações precedentes. E à medida que tece e constrói produz-se e educa-se.

Para Saviani (2007, p. 154), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Assim, em sua origem, “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. [...] Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”, determinados historicamente pelo modo de produção hegemônico.

O ponto de partida é uma concepção ontológica de trabalho, que possui uma relação com a educação, como atividades de naturezas distintas, porém, que em sua origem, encontram-se diretamente relacionadas na formação do ser social. Mas “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico” (SAVIANI, 2007, p. 152), de modo que a relação entre trabalho e educação possui uma dimensão ontológica; mas ao mesmo tempo se constitui e modifica-se ao longo da história. Daí que Saviani irá referir-se ao caráter dessa relação como sendo de natureza ontológico-histórica.

Ao deslocar-se para os primórdios da história da humanidade, encontrar-se-á o homem primitivo, nos primeiros agrupamentos tribais, num sistema de propriedade e uso coletivo dos meios de produção, com formas simplificadas de organização social do trabalho, onde tudo era feito por todos. Nesse ínterim, tudo que se precisava aprender para viver, para ser social, aprendia-se na própria vida coletiva, no trabalho coletivo, uns com os outros. De modo que não havia separação entre a produção da vida e a educação.

Para Saviani (2007, p. 155),

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo

produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Com a propriedade privada da terra e a divisão social, entre proprietários e trabalhadores, a educação será também diferenciada, permanecendo a educação dos trabalhadores vinculada ao próprio labor, mas emergindo outra educação para a classe proprietária ociosa, da qual se origina a escola como instituição específica desta, que por ser da classe dominante, passa a negar o caráter educativo do trabalho, assumindo exclusivamente para si a definição de educação em oposição ao trabalho.

Essa separação entre educação, particularmente educação escolar, e trabalho, resulta, portanto, de um modo de produção de uma sociedade de classes, dividida entre trabalhadores e não-trabalhadores. Como nos diz Saviani (2007, p. 157), “nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção”.

Com o parcelamento do trabalho e a separação entre trabalho manual e intelectual transfere-se para a escola o papel de formação para o trabalho intelectual do trabalhador coletivo. “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Além disso,

[...] a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres. (SAVIANI, 2013, p. 745).

Assim, com a sociedade moderna capitalista ocorre uma mudança significativa no papel da escola, passando a assumir o lugar por excelência da educação, tanto das classes proprietárias e dos dirigentes, quanto dos trabalhadores, estabelecendo uma nova ligação entre educação e produção e constituindo um sistema de educação escolar marcado pela dualidade.

O que a história nos mostra é que transformações significativas na educação estão

relacionadas com mudanças no modo como a sociedade produz suas condições materiais de existência e nas respectivas relações de produção, decorrentes das determinações gerais do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Do até aqui exposto, decorrem duas necessidades. Por um lado, considerando-se a atualidade do metabolismo social do capitalismo, sua crise estrutural e as mudanças em relação ao trabalho, cabe refletir um pouco mais sobre a relação trabalho-educação na contemporaneidade e suas possibilidades como estratégia pedagógica para educação da classe trabalhadora, na perspectiva da emancipação humana, e de superação da ordem social vigente. Por outro lado, em decorrência da relevância contemporânea da educação escolar e do foco da presente pesquisa dirigir-se a essa forma educativa, convém deter-se um pouco mais sobre a escola e suas possibilidades educativas, a partir do polo do trabalho na atualidade.

### *2.2.2. Trabalho e educação no capitalismo*

Iniciando mais uma vez por Marx, não se encontra em sua obra nenhuma teoria específica sobre educação. Não era esse seu objeto de estudo. Porém, seus escritos oferecem fundamentos que permitem pensar a educação no capitalismo e sua relação com os processos de superação dessa ordem, a partir de uma teoria social.

Na verdade, vários trechos da obra marxiana fazem referências à questão da educação (MARX & ENGELS, 2011). No entanto, a compreensão de sua produção como uma ontologia, portanto, como uma teoria da formação do ser social, que tem como objeto o estudo da sociedade capitalista, sua formação, desenvolvimento e superação, atribui à sua obra uma singular importância como ferramenta que fundamenta o estudo da educação, particularmente em sua relação com o trabalho sob essa ordem social, uma vez que seus estudos se esforçam, e o fazem bem, por demonstrar como tal sociabilidade forma seres unilaterais, alienados de si; mas forja, ao mesmo tempo, o proletariado, germe do sujeito social revolucionário.

A proposição da união entre educação e trabalho em Marx é uma questão que tem provocado um longo debate na tradição marxista; foi um elemento importante na experiência pedagógica soviética e possui destaque nas elaborações e experiências do MST sobre educação, particularmente, no estudo aqui realizado.

Os estudiosos dessa questão destacam em sua obra, três ocasiões em que Marx trata especificamente do tema educação: no Manifesto do Partido Comunista, primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da

revolução de 1848; nas Instruções aos delegados do congresso da I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866, retomado no Capítulo XIII do Livro I de O Capital; e para o primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, na Crítica do Programa de Gotha, em 1875. Esses três momentos tratam de situações conjunturais bastante específicas, mas compartilham o fato de se referirem a programas que apontavam a tomada do poder político, e por trazerem nas formulações propostas, com algumas variações, uma ideia de ensino em que a “união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias” (MARX Apud MANACORDA, 2010, p. 48), como elemento de fortalecimento da classe trabalhadora num Estado de transição.

Marx (2008) reconhece na relação entre trabalho produtivo e educação, o que seriam elementos da educação do futuro, com potencialidade para elevar a produção social; bem como, um método para formação de seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões – o ser omnilateral. Mas parte de uma concepção de educação que considera os aspectos intelectual, corporal e tecnológico (ou politécnico), como se pode observar nas instruções aos delegados do congresso da I Associação Internacional dos Trabalhadores, em que afirma:

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

[...]

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e Aristocrática. (MARX & ENGELS, 2011).

A despeito dessa relação, Frigotto (2008; 2009) parte da crítica à divisão dos seres humanos em classes sociais e à naturalização da exploração de uns sobre outros, exacerbada com a sociabilidade do capitalismo, e posiciona-se retomando o caráter ontológico do trabalho como atividade essencial na formação do ser humano, de todos os seres humanos.

Para ele, o trabalho como princípio educativo, em Marx, consiste na socialização

fundamentada na afirmação do trabalho produtor de valor de uso, na perspectiva da superação do sistema capitalista e das sociedades de classe. Sendo, portanto, um princípio ético-político e não apenas um princípio pedagógico. Embora reconheça as possibilidades pedagógicas do trabalho, o autor se coloca em confronto às teorias liberais que restringem essa relação ao ativismo pedagógico.

E continua afirmando que o fato de historicamente ter assumido formas degradantes como o trabalho escravo, servil e assalariado, atingindo os mais elevados índices de alienação na atualidade do capitalismo, não lhe retira a potência criadora e formadora. “Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, antediluviano” (FRIGOTTO, 2009, p. 189).

A sociabilidade contemporânea, ancorada no trabalho abstrato, forma um ser humano unilateral, alienado, individualista, desumano, denotando um sentido negativo em sua obra educadora. Mas não se pode negar a potencialidade educativa do trabalho; mesmo sob essas circunstâncias históricas, o trabalho continua contribuindo fortemente na formação dos homens e mulheres desse tempo.

Para Frigotto (2009), educativa é a crítica ao trabalho abstrato e a afirmação do trabalho produtor de valor de uso, como princípio, como direito e dever de todos. Confrontando a divisão em classes e a unilateralidade do trabalho sob a égide do capital, trata-se do germe de uma educação omnilateral, que não sendo possível sob essa sociabilidade, inicia-se nesse momento histórico, a partir das contradições da realidade, como parte da luta contra-hegemônica para superação do capitalismo.

Saviani (1994; 2003; 2007), por sua vez, um dos expoentes autores nessa discussão, parte da concepção ontológico-histórica da relação trabalho e educação, corroborando com a argumentação de que é o trabalho, modo como a sociedade em cada estágio de sua história organiza a produção das condições de sua existência, determinante na educação de seus sujeitos. O trabalho aponta necessidades, exigências que a educação precisa satisfazer. É o princípio fundamental do projeto de educação hegemônico em cada momento histórico.

Com o avanço do capitalismo, o conhecimento tem sido progressivamente incorporado como força produtiva. O incremento da tecnologia à produção e as novas formas de organização do trabalho, pós-fordismo/taylorismo, reivindicam, cada vez mais, a ciência como meio de produção. Sendo a propriedade privada dos meios de produção um dos fundamentos do capitalismo, faz parte da lógica do capital apropriar-se privativamente da ciência.

Mas como não é possível destituir completamente o trabalhador do conhecimento para a produção, mesmo nas operações mais simples, e sendo a educação escolar, dentre outras funções, incumbida no capitalismo da transmissão e negação do conhecimento científico, vê-se cada vez mais implicada com o trabalho e constitui-se em território de contradições e disputas.

Para o capital interessa controlar o acesso do trabalhador ao conhecimento científico, regulando-o “em doses homeopáticas” e de modo estratificado, de forma que acesse o mínimo de conhecimento necessário para operar a produção. Ao trabalhador interessa o acesso ao máximo de conhecimento científico, num estreito vínculo entre ensino e trabalho produtivo, numa unidade indissolúvel entre aspectos manuais e intelectuais. Uma educação politécnica, que lhe permita conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção. (SAVIANI, 1994).

Com as devidas diferenças, Frigotto e Saviani reconhecem a categoria trabalho como central e atual num projeto de educação da classe trabalhadora que tenha como horizonte a superação do capitalismo. Esse posicionamento é o mais representativo, entre os estudiosos do campo marxista no Brasil, no entanto, não é unânime. Existem críticas relevantes que tem provocado um interessante debate teórico, que precisam ser consideradas.

Nesse sentido, Tumolo (2003) se coloca de modo contrário, discordando da possibilidade do trabalho, que sob o capitalismo, nega, aliena e desumaniza ser considerado princípio educativo de uma concepção de educação que objetive a superação desse modo de produção e a emancipação humana. Nessa direção, educativo seria a crítica radical do trabalho, do capital e do capitalismo. Somente numa sociedade onde não houvesse o trabalho abstrato, a propriedade privada e a luta de classes, portanto, que tenha superado o capitalismo se caberia falar do trabalho como princípio educativo.

Sergio Lessa (2007), por sua vez, soma-se à crítica discordando que o avanço das forças produtivas, com o desenvolvimento científico e tecnológico, no capitalismo apresente qualquer positividade e da possibilidade de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, de caráter omnilateral ou politécnica, sob esse sistema. Para ele, tal equívoco, cometido pelos pedagogos críticos brasileiros, decorre de uma leitura pouco rigorosa do conceito de trabalho em Marx, tendo como consequência a incompreensão de quem é a classe proletária, potencialmente revolucionária, na complexa atualidade do mundo do trabalho.

As críticas de Tumolo (2003) e Lessa (2007) discordam da centralidade, positividade e atualidade do trabalho como princípio educativo no capitalismo, bem como de sua viabilidade como estratégia que tenha como perspectiva uma educação emancipadora,

omnilateral ou politécnica.

Saviani (2007), Sousa Júnior (2008) e Frigotto (2009) rebatem as referidas críticas, com diferentes argumentações, mas, em geral, destacam a desconsideração da contradição e da historicidade nas análises dos autores.

Sousa Júnior (1997; 2008; 2015), embora, tenha discordâncias em relação à crítica feita por Lessa e Tumolo, também se situa criticamente no debate sobre trabalho e educação, deslocando sua argumentação noutra direção. Para esse autor, o problema da educação para Marx não se reduz à discussão sobre o trabalho e, embora não negue seu potencial educativo, critica as discussões sobre educação predominantes no marxismo brasileiro, recusando que a união entre trabalho e ensino seja o princípio pedagógico fundamental de Marx.

Sousa Júnior (2008) sistematiza o programa marxiano de educação em torno de três eixos: o trabalho e seu caráter educativo, mesmo sob as contradições de sua forma abstrata; a escola e a instrução, sobretudo, articulada com o trabalho produtivo; e a práxis político-educativa, nos diversos espaços e atividades organizativas, de auto formação política da classe trabalhadora. Esse programa é dirigido à classe trabalhadora, classe-em-si, portadora do potencial revolucionário a fim de auto educar-se se tornando classe-para-si, efetivamente revolucionária.

Argumenta Sousa Júnior (2008, p. 8) que

De forma alguma o princípio de união trabalho e ensino pode ser considerado o princípio pedagógico fundamental de Marx, pois, como proposta imediata ele não passa de mais um tipo de “fermento das transformações” e, como proposta mediata, tampouco, pois nas novas relações, é na práxis humana em geral como atividade livre, tanto no momento laborativo quanto no tempo livre ou no tempo do ócio que, em última instância, se educa definitivamente o ser social emancipado.

A originalidade de sua crítica reside no fato de que, sem negar o trabalho como categoria fundante do ser social, o situa como práxis – toda atividade humana teleológica, objetivação formadora do ser social na sua totalidade; reconhece a potência educativa de todas as modalidades de práxis; critica a exclusividade restritiva atribuída à categoria trabalho, pelos pedagogos marxistas defensores do trabalho como princípio educativo e os limites dessa via; e propõe a práxis como categoria analítica fecunda para a compreensão da formação humana, articulando a união trabalho e ensino com a práxis revolucionária, como momento educacional de grande importância para o projeto de emancipação social.

Dois pontos comuns destacam-se na discussão sobre trabalho e educação, a partir de Marx, de um modo ou de outro presente nos diversos posicionamentos dos autores citados.

Primeiramente, a evidência da atualidade do debate. Essa discussão desenvolve-se no Brasil a partir da década de 1980, período que demarca o processo de democratização, pós ditadura empresarial-militar, no bojo das disputas em torno da constituição federal de 1988 e, na década seguinte, na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) e do Plano Nacional de Educação. A atualidade da discussão, decorre, ainda, do esforço de análise das mudanças no mundo do trabalho, por ocasião da reestruturação e flexibilização produtiva, na atual fase regressivo-destrutiva do capital.

A outra congruência refere-se ao empenho em entender a educação como processo de formação da classe potencialmente revolucionária, na direção da emancipação humana e da transformação social. Compreendendo que o modo de produção capitalista é obra humana e que igualmente é tarefa humana a sua superação, todos se posicionam em torno da reflexão sobre as possibilidades de formação desse sujeito social que poderá conduzir a história para além do capital.

Considerando esses dois aspectos, da atualidade regressivo-destrutiva do capital e da prerrogativa de que à classe trabalhadora interessa uma educação que lhe eleve à condição de classe-para-si, Sousa Júnior (1997; 2015) desloca o foco do trabalho e da escola, enfatizando a potência analítica e revolucionária da categoria práxis-educativa.

As contribuições de Mészáros (2005, p. 45), ao refletir sobre a *Educação para além do capital*, aportam também nessa direção. Segundo o autor, a educação formal não se configura como força primária para consolidação, nem como alternativa emancipadora radical do sistema capitalista. “Por isso, que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

As possibilidades de concretização das aspirações emancipadoras da educação formal passam por sua articulação com os processos educativos mais abrangentes como “a nossa própria vida”. Tal elaboração converge para a concepção de práxis, como objetivação formadora do ser social, ou mais especificamente de “práxis político-educativa”, no sentido proposto por Sousa Júnior.

Mais que isso, o horizonte é a universalização da educação e do trabalho como atividade humana produtora de valor de uso. A transformação da consciência, tarefa da educação, é simultânea à mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, como estratégia de reforma abrangente de todo o sistema, na direção de uma reestruturação social radical.

Ora, tal objetivo somente é possível, com o controle dos trabalhadores sobre a

sociedade política, dentro da perspectiva de ir para além do capital, a partir da luta social, para a qual a práxis político-educativa, a auto-organização da classe trabalhadora, é fundamental.

Para Mészáros (2005, p. 77) são tarefas inseparáveis e simultâneas. Uma radical transformação da sociedade exige a participação ativa da educação; e somente é possível realizar-se mudanças significativas na educação numa direção emancipatória, num movimento radical de transformação social. Dialeticamente, “ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas”.

### **2.3 Escola, Trabalho e a Pedagogia Socialista**

A discussão sobre Trabalho e Educação, até aqui tecida, e os estudos que a embasam, já permitem fazer algumas inferências sobre os limites e possibilidades da educação escolar, bem como da relação do conhecimento, ali encontrado, com o trabalho, na atualidade do capitalismo.

Sousa Júnior (2004) contribui com uma síntese, a partir da qual, é possível afirmar que para Marx, a escola em sua forma atual é fruto e vincula-se à dinâmica social do capital, não sendo fundamental na perspectiva de uma educação emancipadora. No entanto, interessa aos trabalhadores, haja vista que é através desta que podem ter acesso aos saberes acumulados historicamente, os conteúdos objetivos, livres de interpretação de classe. Para tanto, a escola deveria ser estatal, obrigatória, pública e gratuita.

Para a educação política e emancipatória, de formação do proletariado como classe revolucionária, os trabalhadores precisariam organizar estratégias autônomas de formação ideológica. Com essa perspectiva a escola poderia vir a contribuir, desde que avançasse na articulação do ensino com o trabalho produtivo. A união entre trabalho manual e intelectual elevaria à classe trabalhadora sobre as demais.

Essas teses predominam entre os defensores do trabalho como princípio educativo. Saviani (2009, p. 29), por exemplo, postula que “garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” é a principal tarefa de uma pedagogia histórico-crítica. E as proposições em torno de uma escola politécnica têm na sua base a intenção de proporcionar a união entre trabalho manual e intelectual, entre ciência e produção, entre trabalho e educação.

Sousa Júnior (1997, 2015) chama a atenção para a indissociabilidade do tripé escola, trabalho e práxis do programa marxiano de educação, levando a considerar que alguma potencialidade revolucionária poderia ser encontrada na educação escolar, articulada

não somente com o trabalho produtivo, mas, sobretudo, com a práxis-revolucionária, que se verifica para além da escola e da fábrica (mundo do trabalho), encontrando-se com as proposições de Mészáros (2005), para o qual as soluções no âmbito educacional não podem ser formais, devem ser essenciais, abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade, onde transformação da consciência (educação) e mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade (trabalho) constitui frentes simultâneas da luta por superação do capitalismo e instituição de uma nova ordem social qualitativamente diferente, para a qual é fundamental a práxis político-educativa auto organizada da classe trabalhadora.

No entanto, o interesse do presente estudo pela relação trabalho e educação, particularmente numa experiência escolar, demanda maior incursão sobre esse objeto específico e seu desenvolvimento na sociedade capitalista, explicitando suas contradições.

E considerando que os postulados marxianos sobre a educação tiveram pouca influência sobre o pensamento pedagógico moderno e sobre as práticas de educação escolar, considerou-se relevante trazer presente, também, a experiência soviética, que sob a direção de Lênin, em especial na primeira década da Revolução Russa, empenhou um esforço teórico e prático de organização de um sistema de educação baseado nas teorias de Marx, permitindo refletir sobre a escola, para além do capital.

### *2.3.1. A escola sob a hegemonia do capital*

A escola como prática social, tal qual é conhecida, nem sempre existiu; nem sempre foi como se apresenta; nem é única em toda sociedade contemporânea. A escola é uma invenção humana, uma construção histórico-social. É necessário compreendê-la dialeticamente em seu movimento.

Preliminarmente, Dalmagro (2010, p. 68) alerta que apesar de em diferentes sociedades e épocas se encontrarem instituições sob a denominação escola, as formas e objetivos assumidos podem ser completamente diferentes em cada formação social.

Assim, ainda que a produção de um espaço educativo específico, isto é, que ocorre separadamente das demais esferas da vida, mas não sem relação com estas, remonte há quase cinco mil anos, as formas, objetivos e conteúdos escolares serão configurações próprias de seu tempo histórico e não um desenvolvimento linear, inevitável, que desembocaria nos atuais sistemas escolares.

Dito isso, ao retroceder no tempo, em qualquer sociedade, há de se encontrar um momento anterior à escola. E como foi dito, não se trata de um percurso linear. Ainda hoje, encontram-se sociedades para as quais a instituição escolar inexistia ou encontra-se em estágio bastante incipiente. E não é preciso ir longe para se encontrar exemplos ilustrativos dessa afirmação: basta lembrar que os pais ou avós da maioria dos adultos brasileiros contemporâneos viveram e se educaram no meio rural, numa sociedade sem escolas.

Ponce (2003), Manacorda (2010) e Saviani (1994) ajudam a compreender as origens e o desenvolvimento da escola, em sua dinâmica histórico-social, até sua forma atual na sociedade capitalista. E não sendo intenção desse trabalho uma imersão nessa história, o recurso aos autores citados irá deter-se em destacar alguns marcos significativos que implicam em mudanças no sentido da escola.

Em busca das raízes mais antigas, Ponce (2003, p. 19) afirma que

[...] *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar os arcos a criança caçava; para aprender a navegar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos. [Grifos do autor]*

O desenvolvimento das forças produtivas; a complexificação e organização social do trabalho; a separação entre controle e execução; a divisão entre trabalho manual e intelectual; a elevação da produtividade e os intercâmbios para trocas de excedentes são os embriões de uma sociedade dividida em classes sociais, que se consolida com o surgimento da propriedade privada da terra, instituindo duas classes antagônicas fundamentais: a classe dos proprietários de terras e dos meios de produção, que já não precisavam trabalhar para sobreviver; e a classe dos não proprietários, que dispunham de sua força de trabalho, único bem que possuíam, para sustentar a si e aos proprietários, além de aumentar-lhe as riquezas.

Segundo Manacorda (2010), numa sociedade dividida em classes, onde se divide o campo da cidade, e o trabalho manual separa-se do intelectual, separa-se, também, o trabalho do ensino. O conceito de educação como função espontânea de socialização das novas gerações, para Ponce (2003), torna-se inadequado nesse contexto, evidenciando sua dimensão histórico-social. Pois, se no comunismo primitivo, onde todos trabalhavam igualmente, a educação coincidia com o trabalho; numa sociedade dividida, onde surge uma classe que não precisa trabalhar para viver, a educação irá diferenciar-se, demandando um novo lugar para socialização da classe ociosa, onde Saviani (1994) localiza a origem da escola. De origem grega (*scholé*), a palavra “escola”, etimologicamente, significa “ócio”, ou

“lugar do ócio” (CHAUI, 1999). Em bom português, lugar de quem não precisa trabalhar; lugar de “quem não tem o que fazer”, lugar de educação das classes dominantes.

Situando a temporalidade do termo escola, Manacorda (2010, p. 127) adverte que o emprego desta palavra é anacrônico quando aplicado a épocas mais antigas e sobrepõe novos sentidos para instituições marcadamente diferentes das que modernamente recebem esse nome – enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de “homem dividido”, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente a sua formação; não existe para as demais classes.

Com a diferenciação da educação da classe dominante, pela escola, configura-se uma dupla trajetória de socialização dos seres humanos. Os jovens das classes subalternas continuam a educar-se na vida e no trabalho com os adultos, porém, os filhos das classes dominantes, passam a frequentar a escola, que se institui como lugar de formação para as artes do domínio, quer sejam as artes militares, políticas ou científicas.

Essa escola, lugar específico para educação das classes dominantes, nasce no interior das famílias com educadores especialistas dos filhos dos poderosos, nas cortes dos primeiros estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Nilo e se difunde pelas ilhas do Mediterrâneo e, dali, para a Grécia e Roma. (MANACORDA, 2010).

Dalmagro (2010, p. 70) informa que

É ainda na Idade Antiga que a escola se voltará, além do ensino da cultura sapiental, ao ensino técnico e aos conhecimentos específicos necessários à profissão do escriba, que na época já continha especializações e ensinava cálculos, literatura e conhecimentos relativos à geografia e à política.

De qualquer modo, quer seja como formadora dos escribas no antigo Egito ou do cidadão guerreiro no mundo clássico Greco-Romano, em suas origens, nasce uma escola elitizada, completamente apartada da produção e da vida.

A despeito das mudanças sociais do mundo antigo, fundado predominantemente no trabalho escravo, para a servil sociedade feudal, no campo da educação e da escola, não teremos mudanças significativas. Nesse período, temos uma classe dominante dividida entre clérigos e militares, que irá refletir igualmente na diferenciação curricular entre as escolas dos clericais e militares, porém, mantendo essencialmente sua exclusividade e finalidade de educação das classes dominantes.

Vale destacar que, se desde suas origens e na maior parte de sua existência, a escola foi uma instituição restrita à educação dos grupos economicamente dominantes, esse

lugar não expressa somente as desigualdades de classes, mas também outras matrizes de opressão, tais como o machismo e o racismo a ela associadas. Olhando para o contexto da escola no Brasil, por exemplo, o que se vê, ao longo de sua história, é o predomínio de uma escola dos ricos, do sexo masculino, brancos, de origem europeia.

É somente com a Revolução Industrial, a ascensão da burguesia como classe dominante e a instituição do capitalismo, que se fundam as bases da forma escolar contemporânea, enraizada na expansão industrial e no trabalho assalariado; na conversão da ciência em fator de produção; na democracia liberal burguesa; e na sociabilidade moderna, urbanizada.

A escola assume nova forma e finalidade vinculada com a produção e destinada à educação da classe trabalhadora e constitui-se como direito social.

Segundo Saviani (2009, p. 05),

[...] O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos [...].

Assim, a escola universaliza-se, porém, de forma dualista: de um lado, temos a “escola do doutor” (livresca e desinteressada) e, de outro, a “escola do trabalhador” (operacional e profissionalizante). Se até um determinado momento, qualquer que fosse o regime de gestão escolar – público ou privado – a escola era lugar exclusivo de educação da elite; na sociedade moderna, vão constituindo dois sistemas distintos de educação escolar com lugares e finalidades diferenciados (MANACORDA, 2010).

Segundo Freitas (2011, p. 119),

[...] a escola capitalista – apesar de contraditória – está a serviço da classe dominante. Foi formatada para atender aos seus objetivos ao longo dos séculos. Suas funções sociais estão baseadas na exclusão da classe trabalhadora e na sua subordinação – quando não em uma combinação de ambas. Esta exclusão da escola, hoje, já não é, nas áreas urbanas, uma exclusão física. Foi substituída pela “exclusão por dentro” – uma forma de se manter a classe trabalhadora na escola sem aprender. A burguesia aprendeu que é mais vantajoso manter os trabalhadores na escola e subordiná-los, excluindo-os culturalmente, do que deixá-los fora dela. Mesmo quando não se aprendem português

e matemática, se aprendem as relações de subordinação existentes no interior da escola.

Para o referido autor, no sistema capitalista, a escola universaliza-se como lugar de educação da juventude trabalhadora, de acordo com os interesses das classes dominantes. Sua forma escolar não é neutra e desempenha as funções de exclusão dos trabalhadores e de submissão, função máxima ideológica implementada na relação professor-aluno. A escola não foi feita para ensinar tudo a todos. Se o acesso está universalizado, a permanência é estratificada, sendo a maioria excluída ao longo do caminho. Seu principal recurso é a implantação de um ritmo único de aprendizagem, comandado hierarquicamente (professor, currículo, sistema de educação...) e a ideologia da meritocracia. (FREITAS, 2011).

A escola capitalista foi concebida centrada no conhecimento cognitivo, no desenvolvimento de habilidades intelectuais. Essa matriz formativa atende aos interesses do capital, porque o mesmo não pretende formar o ser humano, apenas instruí-lo, desenvolver habilidades e competências para a qualificação no desempenho das atividades produtivas, ou seja, formar capital humano.

Além da formação de mão de obra para reprodução material do capital, Mészáros (2005, p. 44) irá destacar o papel da escola capitalista na construção do consenso em torno da *lógica incorrigível do capital*, afirmando que

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Essa discussão é enriquecida com as contribuições de Sousa Júnior (2014) que permitem compreender o desenvolvimento da escola sob a hegemonia do capital e sua implicação com o desenvolvimento da grande indústria e as relações de trabalho assalariado, demonstrando como os movimentos de expansão e depressão da escola, acompanham os movimentos cíclicos de crise do capital, particularmente, os movimentos de expansão e depressão do trabalho assalariado.

Seguindo seu raciocínio, percebe-se como a expansão do acesso à educação escolar, para a classe trabalhadora, verificado principalmente ao longo do século XX, acompanha o movimento de expansão industrial, particularmente da grande indústria, com

consequente expansão do trabalho assalariado, atingindo nos países centrais do capitalismo uma condição, praticamente, de “pleno emprego”.

O Brasil e demais países periféricos segue a mesma tendência, em menores proporções, com retardo de tempo e menores impactos, além das mudanças que esse processo vai configurando, a partir das relações desiguais na economia, crescentemente organizada em escala mundial. De modo que a expansão industrial é verificada, nesse país, a partir de meados do século XX, por ocasião das políticas de substituição das exportações e massificação do consumo interno, intensificando, por conseguinte, a dinâmica de urbanização da sociedade brasileira.

Nessa conjuntura, a escola se expande com a função principal de formação de capital humano, qualificado, para o trabalho industrial, cuja produção organizava-se a partir do modelo fordista-taylorista para produção e consumo de massa.

Para Sousa Júnior (2014), outro fator importante para a análise da escola contemporânea é o movimento histórico da constituição e mudanças nos Estados nacionais. O autor observa que o capitalismo se desenvolve inicialmente em torno da organização social e política em Estados nacionais, que são progressivamente fortalecidos, com desigual correlação de forças no intercâmbio mundial, com a expansão da produção industrial e consumo de massa.

Os Estados nacionais, no período de expansão do capitalismo industrial, cujo ápice verifica-se nos anos que seguem ao pós-guerra, desempenham um importante papel na expansão e manutenção das políticas de educação escolar, constituindo-se, ao lado do trabalho assalariado, um dos pilares fundamentais de sustentação dos sistemas nacionais de ensino.

A partir dessa análise, Sousa Júnior (2014, p. 26), defende a tese de que

a crise do sistema capitalista deflagrada no início da década de 1970, complexa e profunda e de proporções inauditas, atingiu os pilares dos sistemas nacionais de educação, pois está transformando as bases do sistema capitalista sobre os quais a escola se assentou, na medida em que modifica os processos de trabalho, torna o trabalho vivo evanescente dentro desses processos e abre uma grave crise na relação assalariada de trabalho [...]

O outro pilar dos sistemas nacionais de educação atingido são os Estados nacionais. Estes se veem ameaçados, enquanto uma das bases de sustentação da escola, pelo incrível crescimento do poder das corporações transnacionais e do controle da economia mundial concentrado numa pequena porção de países e empresas, auxiliado pela eliminação das barreiras à circulação do capital.

A gravidade e complexidade da crise atual do capitalismo e seu impacto sobre o trabalho, sobre a educação e sobre a escola ainda exigem muitos esforços de compreensão. Contudo, Sousa Júnior sugere algumas tendências.

Com o constante incremento de tecnologia nos processos produtivos, a fim de manter a valorização crescente do capital, aumentando a produtividade e reduzindo o trabalho vivo, verifica-se um impacto sobre o trabalho, demandando, por um lado, uma reduzida mão de obra, cada vez mais qualificada; e, por outro, a ampliação do desemprego e das relações precarizadas de trabalho.

Nessa conjuntura, a educação escolar segue numa relação subordinada à forma predominante de trabalho no capitalismo, o trabalho abstrato, alienado, regido principalmente como trabalho assalariado, fornecendo aos trabalhadores os conhecimentos necessários à produção capitalista, bem como, construindo o consenso em torno da reprodução dessa sociabilidade, como sendo a única possível, mesmo quando o estágio regressivo-destrutivo do capital denuncia a farsa.

Uma dupla tendência é que, por um lado, aumenta a importância da educação formal, na qualificação da mão de obra para o mercado, que passa a intervir mais diretamente sobre as instituições e políticas de educação básica e profissional. E, por outro lado, sob a lógica capitalista, a escola perde sua função em relação à educação desse contingente crescente de seres humanos desempregados ou precarizados.

Outra mudança refere-se ao seu papel de preparação para o mercado de trabalho e meio de ascensão social. Se, nas décadas anteriores, ir para a escola e galgar os níveis mais elevados de escolarização implicavam, na maioria das vezes, em garantia de emprego e possibilidade de melhoria nas condições sociais da classe trabalhadora; essa tendência, hoje, não se cumpre. É crescente o número daqueles que, apesar da escola, sobram desempregados ou são obrigados às ocupações precarizadas, pondo em questão a função da escola no imaginário popular.

Apesar de uma elevação geral no nível de escolarização da classe trabalhadora, em grande medida resultante das lutas por direitos sociais, iniciando o século XXI com a universalização do ensino fundamental no Brasil, a história da educação escolar sob o sistema capitalista segue sendo a história da hegemonia do capital sobre a educação. Nesse momento, marcado por um desinteresse pela escolarização massiva, com redução da capacidade dos Estados nacionais de promover políticas públicas de educação e avanço nos serviços de educação privada, com maior participação do capital inclusive sobre as parcas políticas públicas educacionais.

Mas a história é tecida nas contradições. E a escola, tal qual a realidade como um todo, é movimento de antagonismo e contradições, que tencionam as conjunturas nas quais estão inseridas. Portanto, se a escola expressa o projeto hegemônico das classes dominantes, possui em seu interior fluxos que contradizem esse projeto, ainda que com inferior correlação de forças.

Desse modo, ao longo de sua história, vão se constituindo concepções e experiências de educação escolar a partir da crítica e da resistência à perspectiva hegemônica, subordinada à divisão social do trabalho sob o modo de produção capitalista, que apontam na direção de uma formação humana em sua integralidade (omnilateral), articulada com a emancipação humana e com a transformação social. Tais concepções e experiências vinculam-se a processos históricos de lutas por transformação social, a partir do polo da classe trabalhadora. Embora não sendo hegemônicas, compõem a realidade e desempenham um importante papel na sua transformação.

No Brasil, com as devidas diferenças, são exemplares as experiências de educação popular e a Pedagogia do Oprimido; as experiências de educação do MST e a Pedagogia do Movimento; além de um conjunto de experiências de modificação da forma escolar, dentre as quais se encontram: a Escola Cidadã, no Rio Grande do Sul e em São Paulo; a Escola Plural, em Minas Gerais; a Escola Candanga, no Distrito Federal; a Escola Cabana, no Pará e as experiências das Escolas Família Agrícolas.

Mas não se podem alimentar ilusões. As contribuições mais críticas convergem na direção, e Mészáros (2005) é exemplar na análise, de que os limites das alternativas educacionais estão postos pela irreformável e incorrigível lógica do sistema capitalista.

### *2.3.2. Para além do capital: a Pedagogia Socialista e a Escola do Trabalho*

O estudo da Pedagogia Socialista ocupa um lugar relevante nessa pesquisa, por ser um esforço histórico teórico-prático de organização de um sistema de educação, a partir dos princípios da educação marxista e por ser uma importante referência utilizada pelo MST em suas elaborações sobre educação, quer seja como fundamento de estudos dos principais teóricos que pesquisam e sistematizam conhecimentos em educação no MST; como fonte em documentos da Organização; ou como inspiração nas experiências concretas de formação de militantes e educação escolar conduzidas pelo Movimento.

O acesso a algumas obras, sobretudo de Pistrak e Shulgin, recentemente traduzidas para o português, tem potencializado a importância da referência russa para a análise da ação do MST na área da educação.

Interessado nesse estudo, particularmente, na relação entre trabalho e educação, o recorte de investigação sobre a obra dos pedagogos russos irá focar nesse aspecto, a partir da experiência com as escolas-comunas, na primeira década da revolução soviética, e das elaborações decorrentes em torno da Escola do Trabalho.

Os primeiros anos da revolução, sobretudo de 1917 a 1924, sob a direção do Partido Bolchevique, liderado por Lênin, testemunharam uma experiência de educação escolar bastante relevante na construção da Pedagogia Socialista, em torno das escolas experimentais demonstrativas (escolas-comunas), que foram as bases das obras de Pistrak e Shulgin, destacadas nessa pesquisa, que pretendia reorganizar a pedagogia escolar a partir dos ideais, concepções, princípios e valores socialistas – a Escola do Trabalho (CALDART, 2000).

No contexto de uma sociedade pós-revolucionária, em transição, arrasada pelo regime czarista, agravado com os danos da Primeira Guerra Mundial; apresentando baixíssimos índices educacionais, com cerca de 80% das crianças em idade escolar fora da escola e igual índice de analfabetismo, a educação escolar apresenta-se como ação fundamental para o sucesso da revolução socialista na Rússia (LENINE apud BAHNIUK, 2015, p.146).

Com o grande desafio de desenvolver suas forças produtivas e construir o Estado e toda a sociabilidade socialista, ao mesmo tempo em que precisava avançar com a resistência e o combate ao capitalismo imperialista, dentro e fora de suas fronteiras, “lutar e construir” são as duas tarefas históricas da classe trabalhadora revolucionária. Lutar contra o capitalismo e construir o socialismo.

Pistrak (2000, p. 37), assim destaca tais objetivos:

O proletariado mundial se arma para a luta, o trabalhador russo segura com um braço o fuzil que serve para defender suas conquistas, ou seja, em última análise, as conquistas da revolução mundial, e com o outro braço segura a foice e o martelo que servem para a reedificação lenta e obstinada do que foi destruído e também para a edificação do que ainda não foi tentado. Luta e constrói ao mesmo tempo: lutar e construir – isso deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como.

Diante dos desafios postos com a trincheira aberta pela revolução socialista, Lênin enfatiza no discurso proferido na Conferência dos educadores políticos, em 03 de dezembro de 1920, que “não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política” (PISTRAK, 2000, p. 23), evidenciando as implicações da escola com as questões de política geral. A tarefa pedagógica revolucionária consistia em fundar a nova escola soviética, sob a luz da pedagogia social, a Escola do Trabalho.

A propósito do princípio da Escola do Trabalho constar como diretriz da *Deliberação sobre a escola única do trabalho*, do Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique), e do documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho*, do Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros), ambos publicados em 1918, desde o início da revolução, várias iniciativas são executadas a fim de estabelecer as relações entre trabalho e ciência. (FREITAS, 2009)

Pistrak (2000) faz uma crítica às principais experiências pedagógicas implementadas naquele período, enfatizando como a introdução do trabalho na escola não consegue estabelecer uma relação orgânica com a ciência, nem com a realidade atual.

A primeira corrente, submetida à crítica, recorreu à solução da Pedagogia Ativa, dos pedagogos reformistas burgueses, que abordava a questão unicamente do ponto de vista metodológico, ilustrando o ensino através do trabalho manual, subordinando-o aos programas de estudos das disciplinas. Nesse caso, recorria a qualquer trabalho desde que permitisse ilustrar o máximo do conteúdo disciplinar. O trabalho reduzia-se a um recurso didático.

Uma segunda corrente partia da introdução de um trabalho manual qualquer, porém, tomado em sua integralidade. Aqui, ao contrário do caso anterior, todo o programa de ensino subordinava-se ao trabalho. Importava, sobretudo, a aprendizagem de um ofício.

Em ambos os casos, contudo, não se estabelecia a relação entre o trabalho e a ciência, mas tão somente relações pontuais entre os conteúdos disciplinares e os trabalhos manuais específicos, numa relação subordinada, de um ou de outro polo, que seguiam independentes sem relação orgânica.

Por fim, uma terceira corrente, a mais difundida, sequer se colocou o problema da relação entre o trabalho e a ciência na escola, ao contrário, o negou. Defendia que “o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de *educação*, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral.” (PISTRAK, 2000, p. 48)

A crítica de Pistrak (2000, p. 49) segue na direção de que as correntes citadas

[...] consideram o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual. Da mesma forma que é impossível imaginar uma escola soviética isolada, separada da vida e situada nas condições ideais de uma ilha desabitada, também é impossível imaginar o trabalho manual na escola a não ser como uma parte do problema geral do trabalho das crianças e dos adolescentes no sistema soviético, como uma parte do trabalho social.

O vínculo da escola e do trabalho com a realidade atual, a Atualidade – conceito fundamental na teorização de Pistrak e Shulgin –, é indispensável para alcançar os objetivos centrais da escola do trabalho na formação de lutadores e construtores, pois é papel da escola contribuir na compreensão da essência do movimento histórico, a luta de classes, no período atual. (PISTRAK, 2009)

Tal elaboração funda-se do esforço de repensar a escola à luz do materialismo histórico e dialético e concretiza-se na organização dos planos de estudo, através do sistema dos complexos, como unidade curricular articuladora do conhecimento escolar, da atualidade, do trabalho e da auto-organização dos estudantes. (PISTRAK, 2000; 2009).

Na mesma direção de Pistrak, Shulgin (2013) irá situar sua crítica inclusive à expressão “Escola do Trabalho”, uma vez que a mesma corre o risco, e alguns pedagogos russos nele incorreram, de confundir-se com a proposição burguesa de escola do trabalho, que supõem um papel subordinado do trabalho para “aprofundar e resolver as questões espirituais”.

Concordando com Pistrak, também em relação aos objetivos da Escola do Trabalho, Shulgin irá destacar seu papel de formadora de lutadores e construtores ao afirmar que

Esta é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (SHULGIN, 2013, p. 42).

Tal afirmação, entretanto, é precedida de uma extensiva crítica à escola do trabalho burguesa, defendida por diversos autores de países capitalista eminentes à sua época,

justificando sua reserva em relação à adequação da expressão “escola do trabalho” para a proposição socialista.

Shulgin (2013) inicia sua crítica por Sharrelman, autor que propõe uma reforma escolar a qual denomina “Escola do Trabalho”, que se situa nos limites da sociedade burguesa.

Embora defenda que o conteúdo da escola do trabalho não se limita à introdução do trabalho manual, no seu entender, o papel do trabalho é nitidamente subordinado, como “atividade manual que desempenha um papel apenas na medida em que é necessária e útil *para aprofundar e resolver as questões espirituais*”. (SHULGIN, 2013, p. 16)

Para ele, aparentemente, está clara a inadequação da velha escola, a sua influência desastrosa sobre as crianças, a falsa posição dos professores, e ele procura uma maneira de sair desta situação pegando detalhes específicos que possam melhorar a situação; tentando trazê-la para a vida, procura colorir o escuro dia a dia da escola com seu talento brilhante, com sua fantasia criativa, procurando paralisar a disciplina, eliminar o cadáver. Mas ele não sabe *por que* a escola necessariamente muda, qual é o seu caminho futuro, ele não entende que seus ideais escolares são irrealizáveis na sociedade contemporânea. E não importa o quão ansioso ele esteja para implementar seus ideais e quanto a sociedade burguesa o impeça, ele não tenta romper com ela. (SHULGIN, 2013, p. 16).

Um segundo autor criticado por Shulgin (2013, p. 17) é Gansberg, sobre o qual avalia que suas proposições em relação ao trabalho superam às de Sharrelman. Gansberg “usa cada oportunidade para indicar como muito material educativo pode ser extraído de cada oficina, como é útil e necessário combinar o trabalho intelectual e físico”. Ultrapassa os limites da escola, na direção do trabalho produtivo.

No entanto, pondera que em relação ao significado do trabalho educativo na escola, Gansberg acompanha Sharrelman na subordinação do trabalho em favor de uma melhor apropriação por parte dos estudantes da “herança espiritual comum de seu povo”.

Gansberg acredita que as crianças vivem na atualidade, no meio [...] mas nessa atualidade não se estuda a luta de classes, não se esclarecem as principais leis do desenvolvimento da sociedade humana; nesta atualidade não se estuda o trabalho em toda sua diversidade e complexidade, o seu papel. [...] (SHULGIN, 2013, p. 18)

Aqui o trabalho é ocasional, e o seu lugar é na escola. Não há nenhuma conexão forte e organizada com a classe operária, classe de construtores, não há conhecimento de sua ideologia, compreensão de seu significado. Como é que nestas condições pode ser adequadamente resolvida a questão do papel, da significação do trabalho na escola? Não há nitidez, certeza nas suas linhas. Gansberg, como Sharrelman, na sua pedagogia está cheio de uma série de

contradições. Afirmando, negam; negando, afirmam. (SHULGIN, 2013, p. 19).

Ambos têm raízes na sociedade burguesa e não se dispõem a romper com a mesma.

Shulgin cita, ainda, G. Kerschensteiner que se autodenomina o “fundador da escola do trabalho” (SHULGIN, 2013, p. 19) a quem inclui entre os “firmes, decididos e inveterados” defensores da sociedade burguesa.

G. Kerschensteiner propõe uma escola do trabalho “para filhos de operários e camponeses das classes mais baixas”, tem clareza do caráter de classe da escola e acredita na permanência das classes dominantes como educadores do povo. Sua “escola do trabalho” é, na verdade, “uma escola profissional, e o trabalho nela é, antes de tudo, uma *disciplina* de ensino”. (SHULGIN, 2013, pp. 19-20)

Desta forma, a escola do trabalho é a escola para as classes mais baixas; é a escola profissional, e nela o trabalho é uma disciplina de ensino; além disso, é a escola do artesão, e a sua tarefa é criar um artesão obediente e que conheça a sua tarefa. (SHULGIN, 2013, p. 22).

Kerschensteiner também propõe o trabalho nas escolas das classes exploradoras e dirigentes, porém, não como disciplina, mas como “trabalho espiritual” complementar ao desenvolvimento físico e educacional, predominantemente trabalho manual, ação.

Por fim, temos o sistema pedagógico de Dewey que é construído a partir do reconhecimento, na atualidade do capitalismo moderno, da necessidade de renovação da educação, adaptando-a a democracia e ao industrialismo, conectando a escola com a vida, através do trabalho produtivo.

Dewey propõe organizar a escola em bases sociais, “o embrião da futura sociedade”. Esse caráter socializante do trabalho produtivo é sua principal característica e deve influenciar a educação sistemática. “[...] A atividade de trabalho deve ser o centro em torno do qual são agrupados os exercícios científicos”. (SHULGIN, 2013, p. 30)

Uma escola ativa e vinculada à vida, onde as crianças tenham acesso a uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos e possam inserir-se no mundo adulto pela participação ativa e sistemática na vida e no trabalho dos adultos.

Tal concepção esbarra numa contradição própria do desenvolvimento capitalista: como proporcionar uma educação multilateral, vinculada com a vida e o trabalho, sem explicitar as contradições de classe. Esse é um dilema da escola burguesa do trabalho. (SHULGIN, 2013, p. 37).

Para Shulgin (2013), a escola do trabalho vincula-se à atualidade e ao trabalho socialmente necessário, porém, não para adaptar e reproduzir o presente, mas para produzir o “germe do futuro”. Não apenas para compreender a ideologia da classe trabalhadora, mas para vivê-la e fazer-se parte.

Ao propor o conceito de trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013, p. 90) assim o decifra:

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

Freitas (2013) adverte que o conceito de trabalho socialmente necessário amplia as possibilidades do trabalho como princípio educativo, além do pensado com a noção de trabalho produtivo. E a partir desse conceito, Shulgin (2013) irá propor um sistema politécnico envolvendo todos os níveis de ensino, o que denominou de politecnismo.

[...] Agora pela primeira vez, podemos, devemos começar a educar as crianças com base no trabalho agrícola e fabril, “familiarizando-as com os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dando às crianças e aos adolescentes as habilidades práticas para lidar com as ferramentas básicas de todas as indústrias” (Resolução do I Congresso da I Primeira Internacional). Esta é uma escola política. Ela ensina com a experiência, no processo de trabalho, em ligação com ela. (SHULGIN, 2013, p.178).

E corroborando com a proposição do sistema dos complexos, o autor, defende a unidade indivisível de autogestão, trabalho e atualidade, exigindo “uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida”. (SHULGIN, 2013, p. 42).

Embora as obras de Pistrak e Shulgin colaborem na construção da Pedagogia Socialista e os referidos autores apresentem diversas convergências em suas elaborações teóricas, também, apresentam algumas divergências que estão presentes no diálogo que travam e que está presente no conjunto da obra estudada.

Um ponto de dissenso refere-se às possibilidades de desenvolvimento da escola politécnica nas condições de transição em que a Rússia encontrava-se à época. Shulgin apresentava maior convicção sobre essa possibilidade.

Também divergem em relação ao trabalho agrícola e à escola do campo. Shulgin considera que a mesma introduz a criança no ambiente de trabalho, puxa-a para o trabalho produtivo. O desafio consiste em apresentar e conduzi-las a formas racionais de economia, ao trabalho agrícola coletivo, à grande produção agrícola socialista, aos métodos modernos de produção. Essa é uma questão central na escola do trabalho. (SHULGIN, 2013, p. 41).

Pistrak, por sua vez, defendia que a escola do trabalho poderia ser desenvolvida de variadas formas, de acordo com cada realidade, admitindo a possibilidade de uma escola politécnica do campo, tomando a agricultura como um ramo específico da produção e considerando as especificidades na relação da escola com a realidade e dos estudantes com o trabalho no campo.

### 3 TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MST

Os desdobramentos da reestruturação do capitalismo sobre o trabalho e a luta de classes no campo brasileiro, nas três últimas décadas; o esforço dos movimentos sociais camponeses, dentre os quais o MST, em situar a luta pela terra numa perspectiva contra-hegemônica, que aponta como horizonte a construção do socialismo; e as iniciativas teóricas e práticas de construção de um projeto de educação, que se contraponha à educação capitalista e acumule na formação da classe trabalhadora camponesa na direção da emancipação humana e da luta social, do que são exemplos interessantes as elaborações em torno da concepção de Educação do Campo, as lutas para constituí-la como direito e iniciativas criativas dos movimentos sociais camponeses de intervenção na educação pública, como o caso das escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST, no Estado do Ceará, abrem um amplo leque de possibilidades de estudos e se colocam como desafios que exigem esforços necessários de compreensão para contribuir com seu avanço.

Esse processo tem como pano de fundo o estágio atual de crise do capital, com os ajustes estruturantes em curso e seus impactos sobre o meio rural brasileiro, tendo em vista a reprimarização da economia, com base no agronegócio, com aumento da concentração de terras, super exploração do trabalho e dos recursos da natureza e acelerado processo de modernização e urbanização de territórios periféricos.

Por outro lado, avançam a resistência e as lutas, nos diversos contextos do campo, com criação de alternativas de posse e uso coletivo do território e dos meios de produção, dentre os quais os assentamentos de reforma agrária; a crítica ao projeto de agricultura capitalista; e proposições de projetos de campo, a partir dos interesses dos trabalhadores, com base na matriz agroecológica, organização coletiva do trabalho, tendo como finalidade a reprodução da vida e propondo, inclusive, um novo projeto de reforma agrária<sup>4</sup>, atualizando sua justificativa pelo polo do trabalho.

Nesse contexto, o MST tem pautado o direito à educação pública e defendido uma concepção de Educação do Campo vinculada aos interesses e à perspectiva da classe trabalhadora camponesa e a um projeto de campo como modo de vida, e que tem como um de seus fundamentos o trabalho como princípio educativo.

---

<sup>4</sup> O conceito de Reforma Agrária Popular defendido pelo MST, apresentado no seu Programa Agrário, durante o VI Congresso Nacional do MST, em 2014, parte do reconhecimento do esgotamento da possibilidade de concretização da reforma agrária clássica e da afirmação da atualidade da reforma agrária, a partir das necessidades e interesses da classe trabalhadora brasileira, como estratégia para fazer frente à agricultura capitalista.

A Educação do Campo é uma novidade na educação brasileira que, nas duas últimas décadas, vem se constituindo como concepção, políticas públicas e práticas formais e informais de educação.

A compreensão desse fenômeno não é possível sem a análise das transformações que vêm ocorrendo na organização do trabalho, nas forças produtivas e na luta de classes no campo brasileiro. Também, é necessário situar a particularidade do campo e da Educação do Campo, numa universalidade expressa na atualidade do capitalismo e suas implicações sobre a educação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, recorreremos à reflexão da Educação do Campo, na perspectiva da luta de classes, partindo da afirmação da atualidade da centralidade do trabalho e sua relação com a educação; e de uma leitura das implicações das transformações do capitalismo contemporâneo em face às suas crises estruturais, no meio rural brasileiro, e na relação trabalho-educação; para, enfim, situar a Educação do Campo como um esforço da classe trabalhadora camponesa, vinculado à luta pela terra, numa conjuntura de acirramento da luta de classes no campo brasileiro, nos limites de uma correlação de forças com a hegemonia do capital.

### **3.1 O campo brasileiro e a questão agrária**

A história da humanidade mostra que, desde os tempos mais remotos, a propriedade da terra sempre esteve na base do poder. E a história da humanidade tem sido, em grande medida, a história da luta pela terra.

No caso brasileiro, segundo Morissawa (2001, p. 57),

Podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível.

Determinaram, então, que todo aquele território pertencia à Coroa portuguesa, o que sustentaram por força da violência, da qual resultou o genocídio que quase exterminou a população nativa, verdadeiros donatários dessas terras. Com o sistema de sesmaria inauguraram uma estrutura fundiária que daria origem à concentração de terras e ao latifúndio, formalizada em sua natureza mercantil e capitalista com a Lei de Terras de 1850, que conferiu o *status* de propriedade privada.

A concentração privada de terras tem sido uma marca que se perpetua ao longo da história de nosso país, atravessando os diversos contextos socioeconômicos, até os dias atuais.

Segundo dados do Censo Agropecuário, em 2006, enquanto as unidades rurais com até 10 hectares ocupavam menos de 2,7% da área total, as propriedades com mais de mil hectares concentravam mais de 43% da área rural total. (IBGE, 2006).

À privatização das terras alia-se o caráter exógeno da colonização portuguesa, que insere o Brasil no processo de mundialização do capitalismo, numa relação subordinada a partir dos interesses do capital estrangeiro, condição ainda hoje não superada. Nesse cenário, o fornecimento de matérias primas, minérios e produtos agrícolas para a emergente sociedade industrial europeia dão o caráter rural da formação da sociedade brasileira, que vai se estender até meados do século XX.

O Brasil rural, do período colonial ao início da república, faz-se a partir do encontro entre os europeus, os nativos e os africanos para cá trazidos, numa relação desigual marcada pela opressão e pela resistência, conformando uma sociedade apartada, sobretudo do ponto de vista econômico e social, com uma particular nuance racista; com uma imposição da cultura dominante, de matriz europeia, sobre as demais; e a concentração de terras, riquezas e poder.

Na maior parte da história do Brasil, portanto, predomina uma sociedade agrário-exportadora, tendo no meio rural uma centralidade econômica, política e cultural, onde as cidades não tinham a importância que têm hoje e essa distinção entre o rural e o urbano não fazia muito sentido.

Esse cenário muda, significativamente, a partir do início do século XX, com a abolição dos escravos ocorrida no final do século anterior; a proclamação da república; a emergência do capitalismo industrial no Brasil e o processo de urbanização, sobretudo, acentuado na segunda metade do século, pós 1930, quando a sociedade brasileira, seguindo a ordem do capitalismo internacional, intensifica seu processo de industrialização e urbanização.

Sob a égide do progresso e do desenvolvimento urbano industrial, mas não sem resistência de um movimento ruralista conservador, há um deslocamento da centralidade do poder do meio rural para o urbano, de modo que, o campo é paulatinamente negado e associado ao atraso. Essa lógica de desenvolvimento vai dar origem a uma dicotomia entre campo e cidade, numa relação subordinada do primeiro em relação ao segundo.

As indústrias ganham importância econômica e as cidades o *status* de modernidade, ao mesmo tempo em que o campo vai sendo negado e inserido nesse projeto como realidade a ser superada. O futuro da sociedade estaria nas cidades, lugar do progresso, do desenvolvimento, da vida. Ao campo restaria o atraso, o flagelo da seca, as velhas fazendas

improdutivas, a “política dos coronéis”, a “morte severina”... E onde não há vida, não há políticas públicas.

Paradoxalmente, as crises desse modelo de desenvolvimento capitalista, ao final do século XX, demonstram que as cidades já não têm condições de acolher a todos. Os que hoje, saem do campo em busca de vida melhor na cidade encontram as favelas, a miséria, a violência, o desemprego, a poluição e todos os tipos de problemas que as cidades vivem atualmente.

No entanto, se, por um lado, a cidade não é mais a saída, por outro, está cada vez mais difícil viver no campo. Com a emergência do agronegócio, as populações camponesas que permaneceram todos esses anos, reproduzindo o modo de vida camponês e alimentando as cidades, são cada vez mais pressionadas a abandonar seus lugares e modos de vida.

Nas três últimas décadas, a partir da reestruturação do capitalismo no Brasil, verifica-se um processo de expansão capitalista aos últimos rincões, onde até então só debilmente chegava, intensificando o processo de modernização do campo, com o agronegócio, que tem possibilitado, através da tecnologia, aumentar a produção e a produtividade agrícola com super exploração do trabalho e da natureza.

A esse respeito, Antunes (2004, p. 13-14) afirma:

Foram de grande monta as transformações ocorridas no capitalismo recente no Brasil, particularmente na década de 1990. Mutações políticas, com o advento do receituário e da pragmática neoliberais, desencadeando uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas sociopolíticas. Houve também transformações no plano da organização sociotécnica do universo produtivo, redesenho da divisão internacional do trabalho, metamorfoses no mundo do trabalho e no espaço da organização sindical, reterritorialização da produção, dentre tantas outras consequências.

Nesse contexto, o Brasil vem ocupando na economia mundializada uma posição de fornecedor de grãos (*commodities*), que tem conferido uma nova importância econômica para o campo e este tem sido posto, cada vez mais, como lugar de negócio. Um campo sem camponeses, que necessita apenas de uma pequena quantidade de mão de obra qualificada dentro dessa nova matriz de produção, baseada na tecnologia, nos agrotóxicos, nos transgênicos e na padronização dos alimentos.

Além do agronegócio, a expansão do capitalismo no campo brasileiro é visível, também, pela presença crescente das tecnologias de comunicação e informação; na elevação da escolarização e na ampliação dos acessos, através de estradas que encurtam as distâncias e aumentam o vínculo entre campo e cidade, mantendo uma relação subordinada do primeiro

em relação ao segundo, e afirmando uma sociabilidade, cada vez mais, mediada pelo mercado.

Ao lado das tradicionais atividades produtivas e relações de trabalho, que progressivamente perdem sua importância, vão surgindo novas e diversas ocupações e relações de trabalho, que apesar de não serem suficientes para substituir as primeiras dão conta de que o trabalho camponês já não se reduz ao “cabo da enxada”.

O desenvolvimento do agronegócio como projeto do capital para o campo, demanda vastas extensões de terras desocupadas, maquinário com alta tecnologia, reduzida mão de obra especializada e infraestrutura de energia e transporte. E contando com o empenho do governo brasileiro com vultosos investimentos para o setor, não encontra obstáculos para expandir-se; exceto pelo fato de que apesar de todo o abandono a que foi relegada a população camponesa, muitos permanecem no campo.

“Invisibilizados” em algum canto de velhas fazendas improdutivas ou em terras de ninguém, os “desgarrados da terra” (CALDART, 2004a), os descendentes indígenas, os remanescentes de quilombos, os seringueiros, os pescadores, os camponeses sem terras, os sem lugar na sociedade brasileira seguiam cumprindo sua “sina” à margem do processo civilizatório, esquecidos pelo acelerado progresso urbano-industrial capitalista.

Marcados pela vida simples e dura, onde o Estado quase não chegava e os ventos da modernidade não conseguiam balançar suas folhagens; para onde as cidades, olhavam com melancolia ou desdém a paisagem atrasada, de um bucólico passado que não conseguia acompanhar os novos tempos da modernidade urbano-industrial, resistiam em seus modos de vida. (WILLIAMS, 1989).

Se, outrora, a cidade, em sua avidez de mão de obra operária, oferecia como atrativos o trabalho assalariado precário e condições de vida que superavam a escassez rural; nos últimos anos, essa história vem mudando de rumo. O encanto das cidades se desfaz, nela não cabem todos – na verdade nunca coube – mas cada vez mais aumenta o número dos que sobram. Aumenta o desemprego, as favelas, a poluição, a violência e a miséria. O modelo de desenvolvimento capitalista arrasta-se de uma crise a outra, mantendo os lucros sempre às custas do aumento da exploração do trabalho, das tecnologias e dos recursos naturais.

Esse é o palco onde irão estrear os mais violentos conflitos contemporâneos de enfrentamento dos trabalhadores camponeses e o capital financeiro internacional, empreendedor da moderna indústria agrícola. Pressionados a abandonar suas terras e sem alternativas reais de sobrevivência, no campo ou na cidade, os camponeses, nos seus mais variados contextos e nas mais variadas formas de luta, resistem. E de onde era só calma

veio guerra; e onde parecia deserto se viu gente. De norte a sul do país testemunhou-se, nas últimas décadas, a presença, a organização e a luta dos indígenas, dos quilombolas, dos seringueiros, dos pescadores, dos sem terras. Uma luta pela vida e por modos de vida contraditórios com o projeto de campo do capital.

Esses dois territórios, do agronegócio e da agricultura camponesa, têm se constituído antagonicamente e esse antagonismo acirra a luta pela terra, quer de comunidades que resistem em defesa da permanência em terras onde tradicionalmente habitam, quer daqueles que, sem terra, lutam pela reforma agrária. Uma luta violenta que, por muitas vezes, tem manchado a terra com o sangue de homens e mulheres camponesas.

Na atualidade do capitalismo no Brasil, o campo ganha nova importância econômica e perspectivas de futuro com o agronegócio, o hidronegócio, a mineração e as várias formas de avanço do capital sobre o meio rural. Porém, a resistência camponesa, expressa nas diversas formas de produção e ocupação de territórios, possibilita vislumbrar o futuro do campo, também, como lugar de viver, a partir da perspectiva dos povos originários, tradicionais, trabalhadores do campo. Nesse sentido, Fernandes (2004) afirma que já não basta conquistar a terra, é necessário constituir um território camponês.

Em relação à formação para o trabalho, enquanto as gerações passadas da população camponesa migravam para os centros urbanos ou permaneciam e reproduziam o trabalho camponês; atualmente, presencia-se no campo uma população juvenil, com escolarização mais elevada que as gerações anteriores; desvinculada das atividades produtivas locais tradicionais e sem perspectivas de trabalho, diante das poucas novas ocupações existentes. Apesar disso, predomina o consenso entre pais e filhos de um otimismo pedagógico, que a escola poderá proporcionar aos filhos uma vida melhor que a dos pais na lida do campo.

Possibilidades a parte, o fato é que ao passo em que as tradicionais atividades camponesas perdem sua importância econômica e educadora das novas gerações, a escola ganha importância como lugar de formação profissional, apesar das contradições em relação às reais condições existentes de trabalho no campo e na cidade.

Se, num momento anterior, a inserção marginal do campo à sociedade capitalista pautava uma educação para sair do campo, apontando o futuro urbano-industrial como único possível; hoje, tanto a modernidade capitalista, cada vez mais presente no campo, como a perspectiva de resistência da agricultura camponesa, demanda projetos específicos de educação; embora o currículo escolar predominante no meio rural não responda às necessidades atuais nem do agronegócio, nem dos camponeses.

Nessa disputa de projetos, além de contar com a hegemonia do financiamento público, o agronegócio conta também, a seu favor, com a ciência e o desenvolvimento das mais avançadas tecnologias, em diversas áreas do conhecimento. Para tanto, utiliza-se dos centros de pesquisa de institutos e universidades públicas, bem como, desenvolve seus próprios centros de pesquisa e tecnologia.

Tais tecnologias, por sua vez, são não somente inacessíveis como, em muitos casos, inadequadas ao desenvolvimento do campesinato. E nessa disputa de projetos de campo é inviável continuar pensando a agricultura camponesa nas mesmas bases tradicionais de organização e produção agrícola de subsistência, apenas com a tecnologia da enxada.

Desse modo, um novo desafio se coloca na concepção de tecnologias camponesas. E para tanto, a partir do polo do trabalho, a escola do campo precisa constituir-se, da educação infantil à pós-graduação, como lugar de apropriação dos fundamentos científicos e de pesquisa, que viabilizem a produção de novos conhecimentos e de tecnologias adequadas à agricultura camponesa.

Outro fator relevante da atual conjuntura do capitalismo no campo brasileiro refere-se à posse e o uso dos territórios. Sendo a atual sociedade capitalista fundada na propriedade privada dos meios de produção pela classe capitalista e a classe trabalhadora camponesa expropriada da terra, do acesso aos recursos naturais e demais componentes dos meios de produção, resta-lhe vender sua força de trabalho para reproduzir sua existência.

Se por um lado, a atualidade do capitalismo mostra a hegemonia do capital, no desenvolvimento das forças produtivas do campo com o avanço acelerado da territorialização do agronegócio; por outro, a luta pela terra, promovida pelas variadas organizações indígenas e camponesas, tem permitido avançar, embora em menor velocidade, territorialidades sob as mais variadas configurações jurídicas – áreas indígenas, comunidades quilombolas, assentamentos de reforma agrária – que possibilitam o acesso do trabalhador a terra, principal meio de produção, e de um relativo controle do processo de trabalho. Submetidos a uma economia capitalista, o mercado e as políticas públicas acabam por limitar bastante essa autonomia. Contudo, constituem-se territórios de resistência, tensões e contradições ao modo de produção capitalista. (FERNANDES, 2004).

### **3.2 A Educação do Campo na perspectiva da luta de classes**

Em relação à educação, é o acirramento da luta de classes no campo e o antagonismo dos projetos da agricultura capitalista, o agronegócio, e a agricultura camponesa,

de base agroecológica, que vem exigindo da classe trabalhadora uma nova formação para o trabalho e para uma nova sociabilidade, que potencialize o território camponês. Essa é a materialidade a partir da qual vem se constituindo o fenômeno da Educação do Campo, conceito recente, em construção e em disputa, que vem sendo tecido pelos movimentos sociais camponeses, tendo em sua vanguarda o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) e a Via Campesina.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia, no Estado de Goiás, promovida pelo MST, UnB<sup>5</sup>, UNESCO<sup>6</sup>, UNICEF<sup>7</sup> e CNBB<sup>8</sup>, tornou pública, no debate educacional, a expressão “Educação do Campo”, afirmando uma concepção de educação que se constitui a partir das práticas e elaborações dos movimentos sociais camponeses, emergentes na fase atual da luta pela terra, e na disputa do projeto de desenvolvimento do território<sup>9</sup> camponês, colocando o campo na pauta das políticas públicas educacionais e da pesquisa acadêmica em educação, aportando uma especificidade ao conceito de educação: o campo. Portanto, não é possível compreendê-la desconectada da luta pela terra, como parte da luta de classes no campo brasileiro, e da relação histórica entre educação e sociedade, considerando sua particularidade.

Assim sendo, tomando como marco inicial a invasão europeia do território que irá conformar-se na nação brasileira e com foco sobre a educação formal, é possível delimitar na experiência educativa dos jesuítas o começo da história, cuja obra chegou a organizar um verdadeiro sistema educacional, que influenciou significativamente o desenvolvimento da educação no Brasil, de caráter acentuadamente elitista e urbana.

Segundo Azevedo (1958, p. 41), “a vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática”, presente nos diversos colégios e seminários que espalharam nessas terras, “de preferência nas primeiras cidades do Brasil e à sombra das casas-grandes, no litoral latifundiário”, contribuindo, particularmente, para a formação da nova classe dirigente: a burguesia urbana. (AZEVEDO, 1958, p. 42).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, e as reformas promovidas por Marquês de Pombal, permanece o caráter elitista e urbano da educação brasileira, que se

---

<sup>5</sup> Universidade de Brasília

<sup>6</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

<sup>7</sup> United Nations Children's Fund

<sup>8</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

<sup>9</sup> O conceito de território não é utilizado neste trabalho apenas como referência ao espaço geográfico controlado por determinada instituição ou relação social é aqui definido como espaço político por excelência, campo de

mantém orientada quase exclusivamente a partir da referência europeia e para a formação da aristocracia da sociedade escravocrata, atravessando todo o período do Brasil Império, fundado em 1822, com a Proclamação da Independência, e seguindo sem significativas mudanças até o final do século XIX, embora houvesse aqui sob a influência dos ideais democráticos da Revolução Francesa, uma preocupação com a educação popular associada à instauração do sistema de sufrágio universal, manifesta na Assembleia Constituinte de 1823, mas que não teve consequência prática na realidade educacional (AZEVEDO, 1958). Por todo esse período, predomina o desinteresse pela escolarização da maior parte da população brasileira, desenvolvendo-se, quase que exclusivamente, uma escola para formação da elite.

O desenvolvimento das políticas públicas de educação e da escola pública brasileira ocorre, portanto, no horizonte da sociedade urbano industrial, ao longo do século XX. Por um lado, em virtude do avanço das lutas e conquistas democráticas e, por outro, devido à função que a escola irá cumprir na formação de mão de obra para a indústria capitalista. Associada à ideia de promotora do progresso, individual e social, a escola pública, cada vez mais, assume o papel de formadora da classe trabalhadora urbana, como capital humano e para a sociabilidade moderna.

Esse cenário da modernidade, com suas expressões políticas, econômicas, sociais e culturais, é fecundo à universalização da educação escolar, a partir da hegemonia da concepção liberal: educação pública, gratuita e de qualidade para todos, articulando os ideais da democracia burguesa; as manifestações de grupos intelectuais e movimentos sociais pela garantia dos direitos; e as necessidades de reprodução material e social do capital, sobretudo em sua fase desenvolvimentista. Porém, mesmo depois de consolidada a ideia da educação como direito de todos, expresso na Constituição de 1988, a população camponesa permanece com esse direito negado.

Como realidade transitória e indesejável a ser superada, o campo é excluído dos projetos de futuro do Brasil, restando somente o desafio de redimi-lo do seu atraso, fazê-lo deixar de ser e acompanhar os passos da modernidade. Ou, compadecidos com o sofrimento camponês, oferecer políticas compensatórias que venham amenizar sua dor e os conflitos que esse descaso produz.

A Educação Rural, expressão da política compensatória de educação para a população camponesa, na maioria das vezes promovida em forma de campanhas, com a intenção de formar mão de obra para a agricultura moderna da “Revolução Verde” ou para o

---

ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. Também é utilizado para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade (FERNANDES; MOLINA, 2004).

trabalho urbano, promovendo o êxodo rural, tem sido orientada por uma lógica completamente desinteressada da vida no campo. Além das campanhas, predomina uma “escola de primeiras letras” descontextualizada e precária, que não consegue atender adequadamente a população rural.

Como políticas públicas sociais, a educação oferecida às populações do meio rural (educação rural) é tão somente um simulacro da educação das classes trabalhadoras urbanas. Sua referência cultural é centrada na urbanidade, acentuando a negação do campo como possibilidade de vida e situando-o como realidade a ser superada.

Na verdade, a despeito dos direitos sociais que vão sendo conquistados ao longo do século XX, pela sociedade brasileira, engendra-se um processo permanente de penalização das populações camponesas, que simplesmente pelo fato de permanecerem no campo têm seus direitos negados.

Diante disso, a escola que consegue chegar à zona rural é precária, somente das séries iniciais e pensada a partir desse horizonte do campo como atraso e da cidade como futuro. Uma escola apartada do trabalho, da cultura e da vida local, com a qual a população camponesa segue precisando sair do campo para ir à escola, que lhe “prepara” para sair do campo.

E assim, movidos por um otimismo pedagógico, a duras penas, muitos se deslocam para as sedes dos municípios ou mesmo para as grandes cidades em busca da educação escolar, como porta de saída, na esperança de que esta possa redimi-los da triste sina camponesa, predominando como política de educação rural o transporte escolar dos estudantes, na maioria das vezes em condições inadequadas, utilizando-se de “paus de araras”<sup>10</sup>.

O acirramento da luta pela terra e a organização popular camponesa, nos seus diversos contextos (MST, indigenista, quilombolas, atingidos por barragens, pescadores...), na construção de um projeto de campo como lugar e modo de viver, irão impulsionar a luta por políticas públicas sociais, particularmente, de educação, para a população do campo.

Além disso, originarão experiências educativas populares, algumas das quais mais localizadas, outras de maior abrangência; com um recorte de classe ou pautadas noutras referências, nascidas de necessidades concretas e atravessadas pela expressão dos movimentos sociais que as protagonizam em cada situação.

Tomando como exemplo a luta dos sem terras, organizados pelo MST, um dos

---

<sup>10</sup> “Pau de arara” é a denominação utilizada em algumas regiões do Brasil para caminhões ou *pick-ups* adaptados com tábuas na carroceria, para o transporte de passageiros. Comum, principalmente, na região Nordeste.

principais protagonistas na construção da Educação do Campo, a necessidade por escola nasce já nos acampamentos, com a presença de crianças e a preocupação em organizar alternativas para que as mesmas possam estudar, levando o Movimento a combinar, desde sua origem, a luta pela terra com a luta por políticas públicas de educação. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 12).

Depois de conquistar a terra, constituindo um assentamento de reforma agrária e saindo da condição de empregado subordinado a um patrão, esse camponês precisa planejar, negociar, elaborar projetos, prestar contas; organizar a produção e toda a vida no assentamento; compreender melhor o mundo e a realidade para poder assumir esse novo papel social de trabalhador camponês assentado.

Nessa nova realidade, a elevação da escolaridade é indispensável para apropriação dos fundamentos científicos implícitos nas diversas atividades produtivas e na organização do trabalho camponês, exigindo uma relação intrínseca entre teoria e prática, escola e produção.

A educação escolar assume, portanto, um papel fundamental. Já não é suficiente a precária escola das séries iniciais, demandando uma educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino superior; da educação de jovens e adultos à educação profissional. Numa estimativa do MST, até 2012 as áreas de reforma agrária contavam com aproximadamente 1.800 escolas públicas, com cerca de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos estudando. (KOLLING, VARGAS; CALDART, 2012, p. 503).

E assim, a luta pela terra, a partir das novas necessidades que a realidade apresenta, se faz luta por políticas públicas de educação. Pois, contraditoriamente, a despeito da necessidade ou da afirmação positiva do direito, expresso inclusive na Constituição Federal, “vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado” (SAVIANI, 2013, p. 754), sobretudo para as populações camponesas.

Compreende-se, portanto, que a Educação do Campo, num primeiro momento, refere-se à luta da população camponesa pelo direito à educação pública. O que denota, exemplarmente, o grito de ordem que anima as atividades de educação do MST: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”

A reflexão crítica desenvolvida pelo MST e as famílias assentadas, sobre a escola, revela uma preocupação com o fato de que a educação hegemônica prepara os estudantes para sair do campo. E defendem que o “ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural” (MST, 2004, p. 26).

Indo, portanto, para além do direito.

Assim, partindo da necessidade concreta e da reflexão crítica da escola e inspirados pelas elaborações construídas sobre o processo formativo dos Sem Terra, na organização coletiva e nas lutas do MST, recuperando matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista<sup>11</sup>, vai construindo um projeto de educação escolar diferente: a escola do assentamento, a escola do MST, a escola do campo.

Nesse sentido, enquanto deixar de ir pra roça, para ir pra escola, para não ir pra roça ainda é uma realidade bastante presente no campo brasileiro; por outro lado, essa realidade abriga um movimento prenhe de possibilidades de outros projetos de campo, de educação e de escola. Uma escola vinculada aos interesses da classe trabalhadora camponesa, sua cultura, seu trabalho, suas lutas e sua vida; que promova o desenvolvimento do campo como lugar de viver e ser feliz, uma escola do campo.

No entanto, a referida crítica situa-se com diferentes nuances e abrangências. Em certa medida, refere-se à origem histórica da escola pública educadora da classe trabalhadora que se universaliza a partir da hegemonia burguesa da sociedade capitalista urbano-industrial. Nesse sentido, trata-se da defesa conservadora da contextualização da educação à realidade do campo, situando o contraponto da Educação do Campo à “educação da cidade”, limitando-se às questões culturais.

Segundo Caldart (2004a), é a luta em defesa da terra, a resistência camponesa e a construção de um projeto de campo, pelos camponeses, que forjam a Educação do Campo. Uma nova concepção de educação, que se diferencia do que até aqui foi posto pela “Educação Rural”, exatamente por seu vínculo de origem com a classe trabalhadora camponesa e suas especificidades. Construída nas lutas de suas organizações e vinculada aos interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses, para além de uma educação contextualizada, trata-se de um projeto de formação do homem e da mulher do campo e de um projeto de desenvolvimento do território camponês.

É somente a partir de uma nova visão de campo e de educação que se tem uma nova relação com as políticas públicas. Outro campo, outras políticas. Nem uma visão de campo como atraso, nem o agronegócio promoverão políticas públicas de educação da classe trabalhadora camponesa. O avanço na consciência dos direitos; a organização dos movimentos sociais e a luta pela terra; e a compreensão da educação como direito dos povos

---

<sup>11</sup> “pedagogia do trabalho, pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social, pedagogia da práxis...” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 26).

do campo são bases fundamentais desse novo momento (ARROYO, 2005).

Essa concepção de Educação do Campo diz respeito, portanto, à classe trabalhadora do campo. Uma educação popular, na perspectiva desses sujeitos e efetivada por eles; desenvolvida no campo e afirmadora do modo de vida camponês; vinculada a um projeto de campo que represente os interesses da classe trabalhadora camponesa e se pautem num modo de produção e modelo de desenvolvimento não capitalista.

Herdeira da tradição do pensamento pedagógico socialista, da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia do Movimento, essa concepção de Educação do Campo defende que a base da formação humana está na produção material de sua existência, no trabalho, na cultura e na luta social. Formação humana que ocorre mediada por sua atividade transformadora no mundo. É, portanto, na construção de um novo projeto de campo que a identidade camponesa se afirma como territorialidade: na luta pela terra, no trabalho com a terra, na vida enraizada na terra.

Nessa concepção de educação, a escola ocupa um importante papel na construção de uma nova visão de mundo, onde diferentes saberes são produzidos e socializados; como formadora do homem e da mulher do campo, do que decorre a elevação de sua autoestima, recuperando os valores camponeses, pelo cultivo da memória e na resistência cultural; e, vinculada ao desenvolvimento integral da sociedade camponesa, precisa manter viva a utopia e a militância social, numa relação indissociável com as lutas populares em defesa da vida no campo.

Incompatível com o agronegócio e as perspectivas de educação construtoras do campo como lugar estritamente da produção e do negócio, promovidas pela agricultura capitalista, essa perspectiva de Educação do Campo tem como contradição fundamental, não a “Educação da Cidade”, mas a Educação do Capital, compreendendo que “apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 68).

Apesar de avanços significativos na elaboração conceitual protagonizada pelos movimentos sociais camponeses em interlocução com intelectuais e segmentos do meio acadêmico, do que o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC é um importante instrumento; das conquistas no plano jurídico com um marco legal significativo, do que são exemplos as Diretrizes da Educação do Campo<sup>12</sup> e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a

---

<sup>12</sup> Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 01/2002; Parecer CNE/CEB nº 23/2007; Resolução CNE/CEB nº 02/2008; Resolução nº 04/2010; Lei 12.960/2014.

Política Nacional de Educação do Campo; da institucionalização de uma Política Nacional com instâncias específicas de gestão da Educação do Campo no MEC, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO; e das diversas experiências das organizações camponesas na educação formal e informal, o avanço da hegemonia capitalista no campo em antagonismo aos projetos de resistência camponesa da classe trabalhadora, demarcam em igual medida os limites de materialização do projeto da Educação do Campo, na perspectiva da classe trabalhadora, e a hegemonia, também no campo da educação, do projeto de formação do capital.

A realidade concreta dos territórios camponeses, no atual contexto do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, apresenta reduzidas possibilidades de trabalho emancipado em relação ao capital. A disparidade entre os investimentos no agronegócio, a destinação de recursos públicos, de políticas estruturantes e desenvolvimento de tecnologia, em relação aos investimentos destinados à agricultura camponesa, praticamente a imobilizam. Aqui se esbarra num limite estrutural, que desafia a integração das lutas por trabalho, por terra, e por educação numa única luta por transformação social.

Então, como avançar com a educação para o trabalho no campo, a partir do polo da classe trabalhadora, com reduzidas possibilidades concretas de produção e sociabilidade que se contraponham à hegemonia capitalista, uma vez que se compreende que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”? (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Ademais, embora a atual legislação da Educação do Campo, construída numa conjuntura de ascensão dos movimentos sociais camponeses, ofereça uma base jurídica satisfatória para construção de um projeto de educação escolar, que permita avançar numa relação entre trabalho e educação, na perspectiva da classe trabalhadora, o controle do Estado burguês na gestão das políticas públicas, arrefece as reais possibilidades de avanços tomando mão de uma série de mecanismos, dentre os quais, a padronização dos sistemas de gestão escolar; o controle sobre o perfil de formação inicial dos professores; o material didático; o sistema de financiamento e de avaliação nacional. Tais mecanismos engessam a estrutura da política de educação escolar, limitando bastante as modificações em sua forma, exigindo uma intervenção não somente no chão das escolas, mas em todo o sistema educacional brasileiro.

Na atual conjuntura, o avanço do capital sobre a gestão da política de educação brasileira, sobretudo na última década, com a ação direta de suas agências organizadas no Movimento Todos pela Educação, e com relevante atuação, no caso do contexto do campo, do

capital do agronegócio na política de Educação do Campo, acentuam a evidência da disputa do projeto de educação da classe trabalhadora camponesa na luta de classes contemporânea.

Uma vez compreendida implicada com a luta de classes, a Educação do Campo, como educação da classe trabalhadora numa perspectiva emancipadora, que se constitui historicamente no chão das contradições decorrentes da atualidade do desenvolvimento do capitalismo no campo não pode encerrar-se somente como tarefa educacional, mas simultaneamente como tarefa de “transformação social ampla e emancipadora”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

### **3.3 Trabalho e Educação no MST**

“Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos” (Cartilha FUNDEP/DER/MST-RS) é um dos primeiros documentos elaborados pelo MST sobre educação. Publicado em 1990, parte de uma memória reflexiva de práticas pedagógicas nas primeiras escolas de acampamentos e assentamentos, ainda na década de 1980.

No documento citado percebe-se que a luta por escola, a disputa do projeto de educação e o esforço coletivo de elaboração já se encontram desde os primeiros acampamentos na década de 1980, como necessidade concreta vinculada à luta pela terra que, por ter as famílias como sujeitos, explicita a preocupação com a educação das crianças.

O texto evidencia o reconhecimento de que a educação vai além da escola, mas afirma a importância da educação formal, desde que seja uma “escola diferente”. A escola que conheciam não correspondia à realidade da luta pela terra e às necessidades que ela colocava. Portanto, “a escola tem que ser diferente, o professor tem que ser diferente, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.18).

Sobre essa diferença, o documento destaca a relação dos objetivos da escola com a realidade, a luta, o trabalho e defende um caráter essencialmente prático. Na verdade, o diferente evidencia uma crítica à forma escolar hegemônica e a proposição de uma alternativa, cujo ensino “ajude a entender e a transformar a realidade, que vincule teoria e prática, que prepare para um trabalho concreto e para uma cidadania plena” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.21).

Nesse momento, a principal síntese que se fazia era de que a base da escola alternativa para os assentamentos estava na relação entre a educação e a produção,

evidenciando que, desde o início, destacam-se as preocupações em relação ao vínculo entre ensino e trabalho, em particular com os conhecimentos sobre o trabalho com a terra e as necessidades históricas da produção agrícola, naquele período.

Partia-se do entendimento de que

[...] romper com o modelo tradicional da pequena propriedade individual e criar uma organização coletiva do trabalho nos Assentamentos, transformando-os em grandes empresas cooperativas, parece ser a única alternativa contra a estratégia capitalista de extermínio dos pequenos produtores e inviabilização da Reforma Agrária em nosso país. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.24).

O Setor de Educação coloca, então, como meta para as escolas, naquele momento, acompanhar toda discussão sobre cooperação agrícola, trazendo não somente o debate, mas desenvolvendo experiências que relacionassem a educação com a produção nos assentamentos, em torno dessa questão. Concretamente, os professores passam a acompanhar os processos de organização das cooperativas nos assentamentos. O grande desafio era como envolver as crianças nesse processo.

Considerando os limites de participação efetiva das crianças junto com os adultos, a escola passa a estudar o tema da cooperação agrícola com as crianças e desenvolver vivências práticas de trabalho associativo na escola, a exemplo do cultivo de hortas e da produção de brinquedos em marcenaria.

Sobre o vínculo do trabalho cooperativo com o ensino, o texto já destaca a contradição que o Movimento irá enfrentar decorrente das dificuldades concretas de sua efetivação nos assentamentos.

[...] as novas relações sociais de trabalho, ensaiadas nos vários Assentamentos, são emperradas por uma herança pedagógica profundamente enraizadas nas velhas formas de produção e de propriedade. O desafio passa a ser então, romper com esse círculo vicioso, instaurando ao mesmo tempo novas formas de educação e de trabalho. E a escola, especialmente resistente às mudanças, é exigida como uma das principais articuladoras deste processo de reeducação coletiva. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, pp.27-28).

De modo geral, os elementos apontados desde as primeiras elaborações e experiências da década de 1980 sobre a relação entre trabalho e educação, aqui citados, sobretudo a ideia de uma educação para o trabalho agrícola associativo, irão acompanhar as escolas dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária até os dias atuais.

Já nesse primeiro momento observa-se, também, que apesar do destaque para a relação entre educação e produção, essa última entra na escola no bojo da preocupação com o vínculo entre a escola e a realidade, do que fazem parte outras práticas sociais como a organização e a luta.

O Caderno de Formação nº 18, publicado em 1991, elaborado pelos Setores de Educação e Formação do MST apresenta uma primeira síntese com objetivos programáticos, indicando “O que queremos com as escolas dos assentamentos”: ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral.

Para alcançar os objetivos propostos, apresenta sete princípios pedagógicos orientadores das escolas dos assentamentos: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante; todos se educando para o novo.

Em relação ao trabalho, sobrevêm três questões: “Preparar para o trabalho manual e intelectual”, onde destaca a importância não somente da prática, mas também da teoria; “Preparar pela prática”, aprender fazendo; e “Todos ao trabalho”, pois “é trabalhando que se aprende a trabalhar. É trabalhando que se pega amor e gosto pelo trabalho”. Sobre o último, o documento cita uma diversidade de exemplos que sugerem que o importante é trabalhar, qualquer trabalho, e destaca o trabalho ligado à terra, justificando que “as crianças, além de aprender fazendo, vão aprender a importância social do trabalho que realizam”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.34).

No ano seguinte, o Setor de Educação do MST publica o Boletim de Educação nº 1, intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”, dando continuidade à reflexão sobre a escola iniciada no documento citado anteriormente. Nesse texto, resume sua proposta para a educação escolar dos assentamentos, em dez pontos: a escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; a escola deve capacitar para a cooperação; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Não é por acaso que o primeiro ponto coloca para a escola a tarefa de preparar as crianças para o trabalho no meio rural. Nesse momento, o avanço do capitalismo no campo, com o agronegócio, numa conjuntura de reestruturação do capital, evidencia a complexidade da tarefa de avançar com a reforma agrária. Os inimigos já não são os coronéis, latifundiários, proprietários de fazendas arcaicas e improdutivas. Trata-se da moderna indústria agrária, com capital transnacional, movida por tecnologia de ponta.

O documento expressa que, para a classe trabalhadora, o principal objetivo da escola deve ser “preparar os sujeitos para a transformação da realidade atual”, sendo que na conjuntura do campo, essa tarefa se concretiza com a consolidação de um modelo de desenvolvimento rural, a partir dos assentamentos, que possibilite a permanência do camponês na terra e o enfretamento ao modelo da agricultura capitalista.

Essa preparação para o trabalho no meio rural, nas escolas dos assentamentos, se daria a partir de três pilares fundamentais: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico e o amor pela luta, a partir dos quais propõe que as mesmas deveriam ensinar sobre tecnologias e organização da produção agropecuária; com conhecimentos científicos amplos que permitam compreender a realidade; experiências práticas de trabalho agropecuário, vinculadas à produção real do assentamento; e motivação para a luta pela reforma agrária e pela sociedade dos trabalhadores. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.40).

Tais propostas fazem referência direta ao trabalho, trazendo novamente a preocupação com a cooperação e o trabalho coletivo, colocando para a escola a tarefa de educar as crianças para uma sociabilidade cooperativa, em virtude dos desafios encontrados, diante da necessidade de organização dos assentamentos. Destacam, também, a organização das experiências de trabalho produtivo das crianças, nas situações reais de trabalho que estejam inseridas no assentamento ou experiências organizadas pela escola, desde que sejam “atividades produtivas”, que produzam valor de uso socialmente útil para o assentamento. Nesse ponto, o documento já explicita uma preocupação com o trabalho educativo.

As crianças devem 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. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.43).

Nesse documento é visível o avanço na fundamentação teórica da relação entre trabalho e educação, a partir das proposições de Marx, nos três pilares propostos – o trabalho,

a instrução e a práxis (luta social); no vínculo da educação com o trabalho produtivo; e na alusão à educação politécnica.

Convém destacar, ainda, que embora a presente pesquisa esteja interessada na relação entre trabalho e educação, observa-se desde os primeiros documentos, mas nesse de modo melhor elaborado, que o trabalho vai entrando na escola juntamente com outras modalidades de práxis: a organização coletiva, a cultura, a mística, a gestão democrática, a luta, a ética... Que em seu conjunto, vão configurando a proposta de escola de assentamento do MST.

Em 1992 e 1993 dois textos são publicados, sendo o primeiro organizado pelo Setor de Educação do MST e o Departamento de Educação Rural da FUNDEP, intitulado “Como fazer a escola que queremos” (Caderno de Educação nº 1) e o segundo, elaborado por Roseli Salete Caldart, do Setor de Educação do MST e o Departamento de Educação Rural da FUNDEP, com o título “A importância da prática na aprendizagem das crianças”.

Os dois textos se complementam e procuram, também, avançar no que foi apontado no Caderno de Formação nº 18 – “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Sendo que o primeiro se propõe apresentar uma orientação metodológica sobre o planejamento e organização do currículo das escolas de assentamentos, centrado na prática e partindo da realidade; e o segundo oferece uma reflexão pedagógica sobre o currículo centrado na prática, a partir das experiências vividas nas escolas.

Em relação ao interesse desse estudo, chama atenção o fato de que nesses dois textos a ênfase desloca-se do trabalho para a realidade, o meio. Realidade tomada, sobretudo, como prática, convertida em tema ou objeto gerador, possibilitando um percurso educativo que relaciona prática-teoria-prática, a “Pedagogia da Práxis”.

No ano seguinte, o Boletim da Educação nº 4, sob o título “Escola, trabalho e cooperação”, traz a discussão da relação trabalho e educação com toda força. Também, buscando avançar no que foi posto no Caderno de Formação nº 18, parece somar-se complementarmente aos dois documentos dos anos anteriores.

Após levantar algumas preocupações que a prática das escolas de assentamentos tem demonstrado, dentre as quais, a permanência de crianças e jovens estudando conteúdos fora da realidade; pais e educadores educando para a submissão; crianças, jovens e adultos trabalhando de modo alienado e sem ter vivência coletiva, afirma:

O objetivo é aprofundar nossa compreensão sobre o conceito que defendemos da relação entre educação e trabalho, e da construção de uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação. Os nós da nossa prática apontam a necessidade de irmos

mais a fundo nesta reflexão. Não se trata apenas de um detalhe da proposta de educação do MST, mas sim de um dos seus pilares fundamentais. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.89).

Após indicar o objetivo central do texto, demarca sua perspectiva de classe, apresentando a escola do trabalho do MST, como a escola educadora da classe trabalhadora, como trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade.

O documento sintetiza, de forma bastante amadurecida, os fundamentos teóricos com os quais vinha tecendo a relação trabalho e educação, na proposta de educação escolar para os assentamentos, inclusive com indicação bibliográfica, revelando as fontes do materialismo histórico dialético, da pedagogia socialista e da pedagogia freiriana, que já se manifestavam nas categorias e estratégias propostas nos documentos anteriores. E organiza-se em quatro partes: O trabalho educa; A escola pode educar pelo trabalho; O MST e a Escola do Trabalho; e A Escola do Trabalho: cooperação e democracia.

Na parte 1, inicia com a definição de educação da pedagoga russa Krupskaya<sup>13</sup>, como formação integral do ser humano, e confirmando a identificação da proposta do MST com a “Pedagogia da Práxis”, segundo a qual “a teoria é fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática e visando retornar a ela”, e continua: “Toda a relação prática do ser humano com a natureza ou com a vida social é educativa. Mas existem práticas que conseguem atingir a pessoa mais integralmente, em mais dimensões. Estamos falando das práticas ligadas ao mundo do trabalho”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.90).

Nesse momento, o texto trata particularmente do trabalho como práxis. Tomado isoladamente leva a entender que o trabalho seria a única prática capaz de “atingir a pessoa mais integralmente, em mais dimensões”. No entanto, considerando o conjunto de documentos analisados, percebe-se, e isso já foi citado anteriormente, a abrangência desse caráter educativo para outras práticas.

Ainda nessa parte do documento, o trabalho é definido como prática social, exclusivamente humana, formadora do ser como espécie e diferenciadora dos indivíduos em

---

<sup>13</sup> “educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade, socialista”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.90)

sociedade; e princípio educativo do ser, pois é a existência social que determina a consciência social.

Segundo o texto, o trabalho educa ao formar a consciência das pessoas; ao proporcionar a produção de conhecimentos e habilidades; e ao provocar necessidades humanas superiores, de caráter social. E todo trabalho é educativo. Podendo ser, ao mesmo tempo, educativo e “deseducativo”; ou, ainda, mais plenamente educativo. A diferença não estaria no tipo de trabalho, mas nas relações que as pessoas estabelecem com o trabalho e entre si. Assim sendo, a propriedade sobre os resultados do trabalho; o controle sobre sua organização e a consciência sobre o trabalho realizado seriam fatores que potencializam o caráter plenamente educativo do trabalho.

Na segunda parte do documento, ao referir-se à escola, cita duas justificativas para o trabalho na escola: pela potencialidade pedagógica do trabalho, pois sendo o trabalho educativo, a escola poderia tomá-lo como princípio pedagógico, para potencializar sua tarefa educativa; e porque a escola pode ajudar a tornar o trabalho dos alunos mais plenamente educativo, articulando teoria e prática, provocando o estudo e reflexão sobre o mundo do trabalho; construindo relações de trabalho dentro de uma intencionalidade pedagógica e provocando a consciência e a valorização do trabalho.

Para tanto, a escola não precisa, nem deve abrir mão de sua especificidade de socializadora de conhecimentos científicos, mas deve articular as teorias com as práticas sociais concretas dos estudantes; buscar no mundo do trabalho os temas geradores; acompanhar ou proporcionar experiências de trabalho produtivo real; tomar o próprio trabalho escolar, como trabalho coletivo envolvendo os estudantes; organizar o trabalho a partir de relações cooperativas e democráticas; tomar o trabalho como atividade em todos os processos educativos, aprender fazendo; e proporcionar, na escola, uma experiência real de trabalho produtivo socialmente dividido, dando ênfase ao trabalho coletivo e solidário.

Essa distinção que aqui aparece entre trabalho como princípio educativo e trabalho como princípio pedagógico é algo que Frigotto (2009, p. 188) chama atenção em relação à experiência do MST:

Um exame mais cuidadoso do debate teórico e da proposta pedagógica do MST, por ser um movimento que coloca a educação como mediação da luta de classes, revela que aí se efetiva um esforço sistemático de compreender tanto o trabalho como princípio educativo quanto algo distinto como indico a seguir, como princípio pedagógico,

aqui se valendo das contribuições de Pistrak e Paulo Freire, entre outros educadores<sup>14</sup>.

Na terceira parte, o documento retoma a ideia inicial de Escola do Trabalho do MST defendendo que para o Movimento todas as escolas de acampamentos e assentamentos deveriam ser escolas do trabalho, “onde o princípio fundamental esteja no trabalho” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.94) e acrescenta como tarefa concreta da escola do trabalho o seu vínculo com os desafios da luta e construção da reforma agrária. E nesse sentido, aponta objetivos específicos a essa tarefa: enfatizar o sentido social da escola; educar para a cooperação agrícola; preparar para o trabalho, manual e intelectual, nas diversas áreas; desenvolver o amor pelo trabalho e pelo meio rural; provocar a necessidade de aprender e criar; e preparar as novas gerações para as mudanças sociais. “Para lutar pela sociedade sem explorados nem exploradores. E para viver essa nova sociedade”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.95).

O texto sinaliza que a concretização dessa escola do trabalho é um desafio histórico, de caráter prático, a ser enfrentado criativamente em cada acampamento e assentamento, considerando a necessidade de se organizar experiências com diversos tipos de trabalho, com diversos objetivos específicos: trabalhos domésticos; organização e gestão da escola; produção agropecuária e outras áreas de produção; arte e cultura, dentre outros, contanto que se tenha clareza dos objetivos possíveis com cada tipo de trabalho.

O documento segue orientando para considerar que o tempo de trabalho não deve reduzir o tempo de ensino, sendo necessário viabilizar a ampliação do tempo escolar; assegurar vinculação direta entre o estudo e o trabalho, buscando compreender os seus fundamentos científicos; adequar o tipo de trabalho à idade e condições de execução dos estudantes; cuidar para que o trabalho não subtraia o tempo dos jogos e brincadeiras, compreendendo a importância educativa, também, das atividades lúdicas; sintonizar o trabalho na escola com o trabalho no assentamento e organizar o envolvimento dos professores e demais trabalhadores com o trabalho na escola.

Um importante destaque é feito nessa parte do texto:

Numa Escola do Trabalho não se estuda só sobre trabalho. E muito menos só sobre o trabalho rural. A função social da escola é socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade. Questões ligadas a política, cultura, arte,

---

<sup>14</sup> Não se está dizendo que o MST não tenha conflitos e contradições internas e imensos limites nas suas lutas, impostos pela classe dominante brasileira e pelas condições em que os seus militantes produzem sua existência. Este é um tema sobre o qual são doutores, e nos ensinam muito. Também não se está dizendo que esses conceitos estão resolvidos na teoria e na prática [nota do autor].

história, ao mundo em geral, também devem integrar nossos programas de ensino. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.95).

Por fim, na quarta parte, o documento orienta a organização da Escola do Trabalho, a partir da cooperação e da gestão democrática, com planejamento coletivo; participação efetiva da comunidade; e auto-organização dos estudantes, de modo que, trabalho, cooperação e democracia sejam bases do processo educativo.

Na sequência, em 1995, o Setor de Educação do MST organiza o documento “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamento: ensinando uma proposta”, que traz orientações para organização curricular desse nível de ensino, partindo do que havia acumulado até o momento, não apresentando novidades em termos de elaboração.

Nesse mesmo ano, o MST realiza o seu 3º Congresso Nacional, com o lema “Reforma Agrária: uma luta de todos!”, sintetizando a intenção de maior articulação com a sociedade em defesa da reforma agrária. Dentre as tarefas do Setor de Educação, nesse período, encontra-se a produção de um documento sobre os princípios da educação no MST, atualizando o que havia sido escrito em 1992, no Boletim de Educação nº 1, “Como deve ser uma escola de assentamento”.

Os “Princípios da Educação no MST” foram publicados, no Caderno de Educação nº 8, em 1996, organizado em torno de um conjunto de princípios filosóficos e outro de princípios pedagógicos. Esses dois conjuntos de princípios, na verdade, retomam duas questões que acompanham a trajetória da educação no MST e que estão presentes nos documentos anteriores: Que educação (escola) queremos? Como construir a escola que queremos?

Essas questões são traduzidas nos seguintes princípios filosóficos: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana. E nos princípios pedagógicos: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e

formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Nesse documento, dentre os princípios filosóficos, a referência direta ao trabalho comparece no segundo princípio, associado à cooperação. Essa relação da educação escolar com o trabalho cooperativo, vinculada aos desafios históricos imediatos da reforma agrária e da organização coletiva dos assentamentos, acompanha a proposta de escola do MST desde os primeiros escritos. Nesse caso, a preocupação central é com os desafios da construção de uma sociabilidade associativa e solidária, que passa pela produção, mas vai além dessa. É possível, também, inferir indiretamente a relação do trabalho com os demais princípios, contudo, essa categoria ocupa lugar secundário como princípio filosófico.

Dentre os princípios pedagógicos, pelo menos três deles fazem referência direta ao trabalho: o primeiro, que propõe a relação entre prática e teoria, tomando as práticas sociais dos estudantes como base do processo escolar. Nesse caso, o trabalho inclui-se como modalidade de práxis. O quinto princípio pedagógico enuncia a “educação para o trabalho e pelo trabalho”, tomando-o como princípio educativo, formador da consciência de classe trabalhadora, classe-para-si; cultivando o valor do trabalho; e capacitando para o desempenho competente e consciente das atividades produtivas, a partir da necessidade da reforma agrária. Educar pelo trabalho, como princípio pedagógico, prática privilegiada para a construção de conhecimentos e relações sociais. E o sétimo princípio pedagógico propõe o “vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos”, aproximando os estudantes de processos produtivos reais, buscando compreendê-los a partir da prática, da reflexão crítica, da experimentação de novas relações.

A década de 1990 foi um período em que o MST avançou na conquista de assentamentos de reforma agrária e deparava-se com o desafio de fazê-los funcionar, assegurar a produção das terras e a organização do trabalho e da vida coletivamente. Essa preocupação irá acompanhar o Movimento no envolvimento da escola com a educação para o trabalho cooperativo e se verificará, também, na referência da pedagogia socialista, sobretudo, das obras de Makarenko.

Nesse sentido, em 1995, o Setor de Educação publica o Boletim da Educação nº 5, “O trabalho e a coletividade na educação”, com o texto “A educação pelo trabalho, relações, estilo e tom na coletividade”, conferência sobre os problemas da educação escolar soviética, proferida em 1938 para o Comissariado do Povo de Instrução Pública da Federação Russa, pelo referido pedagogo ucraniano, retomado pelo MST como subsídio ao debate sobre

trabalho e coletividade, a partir das questões que a prática colocava para o Movimento. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1995).

Observa-se que a relação trabalho e educação têm ênfase na educação escolar, como parte da vinculação da escola com a vida, com a realidade e as práticas sociais dos sujeitos, numa relação entre teoria e prática, que parte da prática, vai à teoria e retorna a prática, agora refletida, como práxis. A finalidade principal do trabalho na escola é a formação do trabalhador, como classe, mas, também, a partir das necessidades imediatas da luta concreta, preparar para o trabalho cooperado no campo.

O Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, publicado no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, segue afirmando a primazia das questões da atualidade como norteadora da escola dos assentamentos do MST, “uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país”. Também, reafirma a multiplicidade de estratégias pedagógicas das quais o trabalho é uma delas, “uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 19).

Em 1999, o MST completa 15 anos. Naquela ocasião, realiza o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Ensino Fundamental dos Assentamentos de Reforma Agrária (I ENEFA) e a partir do que já vinha sendo escrito desde 1994 e das discussões do encontro, organizou o texto “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental, publicado no Caderno de Educação nº 9.

Além do acúmulo de discussões e experiências ao longo dos seus 15 anos, esse documento tem uma novidade interessante, que é o fato de incorporar os estudos sobre a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”<sup>15</sup>. E inicia afirmando que “no processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento”.

Esclarecendo melhor,

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes

---

<sup>15</sup> CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.201).

E apresenta algumas dessas pedagogias, estimulando a reflexão sobre como podem relacionar-se com a Escola de Educação Fundamental, quais sejam: Pedagogia da luta social; Pedagogia da organização coletiva; Pedagogia da terra; Pedagogia do trabalho e da produção; Pedagogia da cultura; Pedagogia da história e Pedagogia da alternância.

Dentre as pedagogias anunciadas destaca-se, para o propósito do presente estudo, a “Pedagogia do trabalho e da produção”, a partir da qual o texto sintetiza as ideias do MST sobre a relação trabalho e educação, já presentes nos documentos precedentes, particularmente, no Boletim da Educação nº 4, “Escola, trabalho e cooperação”.

O texto reafirma que “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência”. Destaca o valor do trabalho na produção material e social; na identificação como classe trabalhadora; na produção de conhecimentos e habilidades; e na formação da consciência.

O trabalho adquire especificidades educativas no MST à medida que “os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho”. E a escola pode torná-lo “mais plenamente educativo” ajudando a perceber as relações com a cultura, com a ética, com a política e as várias dimensões da vida. Para tanto, precisa “se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.203).

O foco do documento é a forma escolar e divide-se em quatro partes: estrutura orgânica; ambiente educativo; trabalho/produção; e estudo. Cada parte relaciona-se, por sua vez, com os princípios pedagógicos, enunciados no Caderno de Educação nº 8, “Princípios da Educação no MST”, e é possível perceber que os quatro aspectos da forma escolar, o “jeito da escola”, de que trata o documento, estão relacionados de tal modo que a organização, o ambiente, o trabalho e o estudo constituem uma unidade.

Sobre o que trata especificamente no ponto “Trabalho/produção”, aparece como novidades, não identificadas em documentos anteriores sobre o tema, a preocupação com a questão ambiental e a produção agroecológica; e o trabalho voluntário.

Assim orienta o documento:

A produção precisa levar em conta o cuidado com a preservação da natureza e a questão agroecológica, e ajudar no alerta sobre o risco do uso dos agrotóxicos, que ameaçam a qualidade de vida. Numa escola a produção geralmente está voltada para o consumo interno, mas se for possível também precisa ter preocupação com o mercado, proporcionando uma experiência real e refletida sobre como funciona sua lógica. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.221).

Em relação às possibilidades de organização do trabalho na escola, o texto propõe atividades relacionadas às necessidades da escola, como responsabilidade coletiva que envolve os estudantes, inclusive na própria gestão escolar; as unidades de produção, de acordo com cada realidade e não exclusivamente agrícolas; o acompanhamento ao trabalho desenvolvido no assentamento, nas famílias; e o trabalho voluntário, “parte de nossa formação como seres humanos solidários, comprometidos com a vida”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.224)

Em 2000, o MST realiza o seu 4º Congresso Nacional, cujo lema “Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio” insere a luta pela reforma agrária na luta contra o neoliberalismo e pela construção de um projeto para o Brasil. Evidenciava-se, naquela conjuntura, a necessidade de um projeto popular de reforma agrária, associado a um projeto de campo e de nação.

Nesse contexto, o Boletim da Educação nº 8. “Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às escolas”, publicado em 2001, reúne um conjunto de textos produzidos entre 1999 e 2001, acerca da reflexão sobre a Pedagogia do Movimento e sua implementação nas práticas escolares, orientando o trabalho de acompanhamento às escolas de acampamentos e assentamentos, majoritariamente de ensino fundamental, buscando contribuir, a partir da educação, com a tarefa política daquele momento.

Observe-se que, agora, não se trata mais apenas de uma proposta de educação do MST, mas da Pedagogia do Movimento Sem Terra. Nessa Pedagogia, o trabalho não perde sua importância como princípio educativo e pedagógico, mas articula-se cada vez mais com um conjunto de modalidades de práxis sociais, identificadas como matrizes da formação humana, retomadas no contexto escolar como matrizes pedagógicas.

Em 2004, por ocasião dos 20 anos do MST, o Setor de Educação publica o Boletim da Educação nº 9, “Educação no MST: balanço 20 anos”, e em 2005, organiza o “Dossiê MST Escolas: documentos e estudos 1990 - 2001”, publicado no Caderno de Educação nº 13. Esses documentos permitem compreender a trajetória da Educação no MST e

como a experiência, a maturidade na elaboração e os desafios de cada momento histórico vão agregando novos elementos, ou qualificando ideias brotadas anteriormente.

Nesse período, O MST realiza alguns grandes encontros para avançar na discussão e na estratégia com a Educação, dos quais destacamos o Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, em 2005, e o I Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, no ano seguinte.

O primeiro encontro, considerando a evidente negação do acesso da juventude das áreas de reforma agrária ao ensino médio, diagnosticado pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA<sup>16</sup>, realizada em 2004, apontou como uma linha de ação continuar a luta pela educação básica de nível médio no campo e “elaborar uma proposta para as escolas públicas de educação média das áreas de reforma agrária vinculadas ao MST”. Para avançar nesse intuito, em 2006, o Setor de Educação realizou um seminário nacional específico, para o qual organizou um caderno de textos, publicados no Boletim de Educação nº 11 que, junto com o documento final desse Seminário, intitulado “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária”, constituem os primeiros documentos que tratam desse nível de educação no MST.

O referido documento afirma o caráter de educação básica desse nível educacional e reafirma a concepção de educação, construída na trajetória do Movimento, como humanização, formação de uma visão de mundo, valores e identidades; que promova uma visão crítica e criativa do mundo; e que forneça uma base científica para entender a formação social, econômica política e cultural da sociedade; a natureza; e as diferentes dimensões da vida humana. Para isso, precisa vincular os processos de apropriação e produção do conhecimento, específicos da educação escolar, às questões da vida real, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal, da luta social. (CALDART, 2010, p. 216).

A esse respeito, o Boletim da Educação nº 11 traz um texto de Roseli Caldart, “Teses sobre a Pedagogia do Movimento” que compreende a Pedagogia do Movimento como uma materialização histórica da Pedagogia da Práxis, na qual a práxis social é princípio educativo. Nesse sentido, diferentes matrizes pedagógicas, como o trabalho, a cultura, a luta social, a organização social, sendo práxis, constituem-se em princípio educativo.

---

<sup>16</sup> Em 2004, a frequência dos jovens de assentamentos no Ensino Médio era de 7,5%. Somente 4% das escolas de assentamentos ofertavam esse nível de ensino. E a modalidade Educação Profissional encontrava-se em apenas 0,5% das escolas. (PNERA, 2004)

Retornando ao Seminário da Educação de Nível Médio, vale destacar as influências da natureza ampliada em que a luta pela reforma agrária vinha se inserindo desde os anos anteriores e a referência da Educação do Campo, que já vinha sendo afirmada como concepção e assumida como estratégia política nas lutas por educação do MST, desde o final da década de 1990.

Assim, o documento final do Seminário afirma:

Nosso projeto de educação se relaciona com a construção de um projeto popular para a agricultura brasileira articulado a um novo projeto de nação, soberana e justa. Tarefa que também implica trabalhar um imaginário de valorização do campo e de recuperação da auto-estima muitas vezes roubada de quem vive e trabalha nele, buscando a superação da antinomia campo-cidade, que é própria da sociedade capitalista. É este desafio que nos leva a participar da construção da Educação do Campo. (CALDART, 2010, p. 213).

Particularmente sobre a relação com o trabalho, defende uma formação integral e unitária, de caráter politécnico, com uma formação geral ampla, articulada com o trabalho como princípio educativo.

Segundo Caldart (2010, pp. 217-218),

Esta concepção inclui o aprendizado de habilidades técnicas, mas seu objetivo principal é que os trabalhadores compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção, seja de bens materiais ou de bens simbólicos. Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a cultura própria deste trabalho e buscando desta forma superar a oposição entre trabalho manual e intelectual.

Por fim, sem a intenção de esgotar a discussão sobre a relação entre trabalho e educação no MST, para o que seria necessário, no mínimo descer à extensa produção encontrada nos Estados e nas instituições específicas de formação do MST, a exemplo da Escola Nacional Florestan Fernandes e do Instituto de Educação Josué de Castro, três documentos precisam ser pinçados: O Programa Agrário do MST, discutido e publicado por ocasião do VI Congresso Nacional, em 2014; o Boletim da Educação nº 12, organizado em 2014, como subsídio preparatório ao II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA); e o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, publicado no II ENERA, em 2015.

No VI Congresso Nacional do MST, em 2014, com o lema “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!”, o Movimento firma a compreensão de que a atualidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com o agronegócio, superou a contradição que colocava a reforma agrária burguesa como necessária para o desenvolvimento das forças produtivas no campo e de ampliação do mercado interno, de interesse de frações do capital. Na atual conjuntura, somente é possível defender a reforma agrária a partir dos interesses da classe trabalhadora. E sua luta não pode encerrar-se na luta pela terra; somente é possível como luta contra o modelo de agricultura capitalista, como luta de classes.

Nesse sentido, propõe um Programa Agrário que tem na sua base um novo modelo de reforma agrária, a Reforma Agrária Popular, que insere a luta pela terra, na luta contra a ordem social capitalista; uma luta que não cabe somente aos camponeses, mas que é tarefa de toda a classe trabalhadora.

Os enfrentamentos com o capital, e seu modelo de agricultura, partem das disputas das terras e do território. Mas, se ampliam para as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013, p. 33).

Essa mudança na estratégia de luta do MST coloca novos desafios para as várias frentes de organização do Movimento, projetadas a partir do Programa de Reforma Agrária Popular, organizado em torno de nove pontos referentes à democratização da terra; à água como um bem da natureza em benefício da humanidade; à organização da produção agrícola; a uma nova matriz tecnológica para a agricultura; à industrialização; à política agrícola; à Educação do Campo; à infraestrutura social das comunidades rurais; e à estrutura administrativa do Estado.

Em relação à Educação do Campo é possível identificar como prioridades: a relevância do conhecimento científico e tecnológico, elevando a importância do acesso e qualidade da educação escolar e profissional; a educação em agroecologia como modo de vida, para a produção agroecológica de alimentos, para a soberania alimentar; e a construção de uma visão de mundo, que permita uma compreensão crítica da realidade e sensibilização para as lutas por transformação social.

O II ENERA publicou um documento sob o título “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária”, que seguindo o tom já anunciado no Boletim da Educação nº 12, parte de uma crítica severa ao capitalismo e sua atualidade regressivo-destrutiva, e seus desdobramentos sobre a educação e sobre o campo brasileiro; e manifesta

um conjunto de compromissos de luta e construção. Lutar contra o capital; contra o neoliberalismo; contra o agronegócio; contra a privatização da educação; contra o fechamento de escolas; contra a mercantilização da cultura e da vida; contra as várias formas de violência e preconceitos. Construir a reforma agrária popular; a agroecologia como matriz tecnológica e produção de conhecimentos; a escola pública; a educação emancipatória; as lutas pela valorização dos profissionais da educação; uma escola ligada à vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras; a Pedagogia do Movimento, a Educação do Campo, a Pedagogia Socialista.

O decurso histórico permite observar que, nas primeiras décadas de sua organização, a preocupação do MST sobre a relação trabalho e educação priorizava por construir uma educação que formasse para o trabalho camponês cooperativado. Embora, reconhecendo e admitindo a necessidade de formação para outros tipos de atividades não-agrícolas, era fundamental que respondessem às necessidades da luta pela terra e da consolidação da reforma agrária. Os assentamentos precisavam funcionar, afirmando novas relações solidárias e cooperativas e fazendo produzir a terra.

Com a proposição do novo Programa Agrário, a agroecologia assume uma posição estratégica no projeto de Reforma Agrária Popular, uma vez que não se trata apenas de assegurar a produção agrícola, com a posse e uso coletivo da terra, mas contrapor-se ao modelo de produção da agricultura capitalista.

Nesse novo cenário, a educação escolar desenvolvida nos assentamentos de reforma agrária, vinculados ao MST, vem sendo requisitada a responder a mais essa nova necessidade do trabalho. Já não importa apenas educar para o trabalho camponês cooperativo, a educação precisa preparar as crianças e os jovens, também, para a produção agroecológica. Mas não apenas para a produção, para a formação de uma cultura agroecológica.

Em contraparte, a sociabilidade capitalista avança sobre o campo brasileiro, inclusive das áreas de reforma agrária, com a primazia do trabalho abstrato; com a produção agrícola subordinada à produção de mais-valia, com o agronegócio; com o avanço da sociabilidade individualista, mediada pelo mercado; com a crescente disputa direta da política educacional, inclusive da Educação do Campo, pela intervenção das agências de hegemonia do capital, dentre as quais se destaca, na última década, o Movimento Todos pela Educação<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Movimento fundado em 2006, que articula diversos grupos empresariais, dentre os quais, o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú-Social, a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, a

E não podemos ignorar que mesmo nas escolas de assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST reproduzem-se as relações com o trabalho predominante no capitalismo, cuja função principal é a formação da classe trabalhadora para o trabalho abstrato, sob os impactos de sua fase regressivo-destrutiva, marcada pela crise na forma de trabalho empregado, com desemprego estrutural e crescimento do trabalho precarizado. (SOUSA JÚNIOR, 2014).

Entretanto, a contradição histórica da sociabilidade capitalista, fundada no trabalho abstrato, que enquanto forma seres unilaterais, forma também o sujeito social revolucionário, possibilita compreender o trabalho, mesmo sob o atual metabolismo social, simultaneamente carregado de positividade e negatividade. Esse entendimento dialético assenta bases para tomá-lo como princípio educativo e para disputar, na atualidade, a formação social da classe trabalhadora, de modo que acumule em favor da emancipação humana e da transformação social

A referida positividade pode ser atribuída à natureza ontológica do trabalho, que se degenera na forma histórica do trabalho abstrato. Portanto, retomando Frigotto (2009), é educativa a crítica ao trabalho abstrato; e a afirmação do trabalho que produz valor de uso, como direito e obrigação de todos, na perspectiva da superação do sistema capitalista e da sociedade de classes.

Marx e seus intérpretes demonstram como o modo de produção material, em cada momento histórico, é determinante na socialização dos seres humanos, do que decorre que, na atualidade, a educação subordina-se à satisfação das necessidades do trabalho, sob a forma capitalista.

Mas o fundamento histórico-dialético de sua teoria permite compreender que, apesar da hegemonia do capital, em seu interior desenvolvem-se processos e formas de organização do trabalho, que expressam contradições em relação à sociabilidade dominante, reivindicando outras necessidades educativas.

Os assentamentos de reforma agrária, frutos da luta pela terra, organizados pelo MST, cuja sociabilidade e organização da produção orientam-se por relações solidárias e cooperativas, constituem realidades contraditórias, que exigem respostas diferenciadas da educação, tencionando as escolas pelo polo do trabalho, na medida da correlação de forças em cada conjuntura. Nesses contextos, a relação entre trabalho e educação pode expressar

diferentes sentidos que não seja a satisfação da necessidade atual de formação unilateral para o trabalho abstrato.

Num primeiro sentido, quando nas diversas atividades educativas, quer seja num acampamento ou numa escola, o MST insere o trabalho doméstico ou produtivo, com divisão de tarefas entre todos, além de buscar satisfazer uma necessidade coletiva real, tem a função de formar trabalhadores. Educar no sentido de que todos os seres humanos precisam trabalhar para satisfazer suas necessidades.

Quando todos os jovens da escola lavam os pratos, limpam o pátio, cuidam da horta ou organizam a biblioteca, o fazem para aprender, dentre outras coisas, que sendo essas tarefas necessárias para a vida humana, cabem a todos fazê-las. A exigência educativa é que seja um trabalho socialmente necessário. E o sentido aqui destacado é o que Frigotto se refere como um princípio ético-político. Educar os jovens para reconhecerem o valor do trabalho como atividade necessária à reprodução da existência de todos os seres humanos. O trabalho como formação humana, que se contrapõe e exige para sua plena realização a superação da ordem capitalista.

Quando se trata de experiências formais de educação, como a do estudo em cena, além do sentido anterior, do trabalho socialmente necessário, a positividade manifesta-se, ainda, no vínculo com o trabalho produtivo, entendido como aquele que produz valor de uso. Nesse caso, o trabalho constitui-se princípio educativo, porque subordina a educação incitando-a a responder as necessidades formativas do trabalho.

Para produzir valor de uso, o ser humano precisa aplicar conhecimentos e habilidades sobre os meios de produção no processo produtivo, sob determinadas relações com a natureza e os outros seres humanos. O papel da educação, nesse caso, é potencializar a força produtiva do trabalhador sob determinadas relações.

Para o capital, interessa formar para o trabalho abstrato e alienado no sentido da qualificação profissional, como formação de mão-de-obra para o mercado. Para o MST, a educação escolar e profissional precisa responder às necessidades apontadas pela estratégia política da reforma agrária e da luta social, em cada momento histórico.

Nessa conjuntura, convém interrogar: como essa correlação de forças se concretiza no cotidiano das escolas, particularmente na disputa do sentido do trabalho e sua relação com a educação? E em que medida os assentamentos de reforma agrária conseguem avançar na concretização de uma base produtiva e de uma sociabilidade coletiva que sustente um projeto educativo contra-hegemônico? Essas questões não serão aqui respondidas, mas são interrogações pertinentes que precisam ser investigadas.

## **4 TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ**

### **4.1 O MST e a Educação do Campo no Ceará**

Como na história do MST no Brasil e dela fazendo parte, a trajetória local do Movimento no Estado do Ceará demonstra uma indissociável relação entre a luta pela terra e a luta por educação, de tal sorte que não é possível recuperar a história da educação do MST no Ceará, desvinculada da história da luta pela terra e da própria formação do MST. Igualmente, embora as pautas específicas sejam apontadas pelas necessidades identificadas no percurso da construção da reforma agrária, não é possível dissociar a luta local por educação da população camponesa, do movimento nacional em defesa de políticas públicas de Educação do Campo, que por sua vez insere-se nas lutas gerais por educação no Brasil.

Ocorre que num período de crise estrutural do capitalismo e sua expansão no campo brasileiro, a década de 1980 testemunhou a origem do MST, que se organizou nacionalmente a partir de 1984, com seu I Encontro Nacional, no Paraná. A conjuntura era de efervescência, abertura política e intensificação das lutas sociais, dentre as quais a luta pela terra, com resposta violenta dos latifundiários para assegurar a propriedade privada. Do outro lado, crescia a resistência camponesa e a discussão sobre a reforma agrária, animada, sobretudo, pelo Estatuto da Terra e o I Plano Nacional de Reforma Agrária.

No Estado do Ceará, o acirramento dos conflitos ocorria, principalmente, no interior das fazendas, motivado pela superexploração da renda da terra com a predominância do regime de “meia”, onde o trabalhador pagava 50% da produção para os patrões e em alguns casos, combinando pagamento com produto e trabalho.

Alencar e Diniz (2010) chamam a atenção para as manifestações em defesa da reforma agrária que ocorreram no Estado, em meados da década de 1980, mobilizadas pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, dentre os quais se destacam os sindicatos de Quixeramobim, Quixadá e Canindé, além de setores da igreja católica, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Esse movimento partia do reconhecimento da necessidade de articular os trabalhadores rurais em conflitos nas fazendas, na luta pela terra e por reforma agrária e não somente pela redução do pagamento da renda da terra. Nesse sentido, uma delegação do Ceará participa do I Encontro Nacional do MST, porém, somente em 1989 se constitui uma articulação para organização do Movimento no Estado, com o deslocamento de militantes

para o Ceará e a organização da ocupação da Fazenda Reunidos São Joaquim, no município de Madalena, no dia 25 de maio de 1989, dando origem ao Assentamento 25 de Maio, primeiro assentamento de reforma agrária do MST no Estado do Ceará, demarcando a organização do MST no Estado. (DINIZ, 2009).

Naquele ano, ocorreram duas grandes ocupações de terras no Sertão Central, originando o Assentamento 25 de Maio, numa área situada entre os municípios de Quixeramobim, Boa Viagem e Madalena e o Assentamento Tiracanga, no município de Canindé. Daí, então, a década de 1990 irá marcar a consolidação do Movimento no Estado, a partir de uma série de lutas e conquistas em defesa da reforma agrária.

Com a conquista da terra, surgem as primeiras demandas e ações em torno do direito à escola nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Estado. Assim, partindo da necessidade concreta e seguindo a orientação da estratégia que já vinha sendo implementada pelo MST nacional, inicia o processo de organização do Setor de Educação estadual, cuja principal função seria encaminhar a luta específica da educação no Estado articulando-a nacionalmente, compondo um coletivo nacional de educação do MST.

As lutas para garantir as escolas funcionando dentro dos acampamentos e assentamentos fomentaram um debate no Setor de Educação Nacional do MST, a partir da seguinte questão: “o que queremos com as escolas de acampamento e assentamento?”. Essa questão foi discutida com todas as famílias da base do MST resultando no Caderno de Formação nº 18, sistematizando as opiniões do conjunto das famílias que participavam do MST naquele período, apontando para um projeto de escola.

Assim, o MST do Ceará, num primeiro momento focado na luta pelo direito à educação escolar, na organização das escolas e do próprio setor de educação nos assentamentos e acampamentos, desloca-se, em seguida, para a discussão do projeto de educação das escolas dos assentamentos do MST. Desse modo, já não basta lutar por escola para os assentamentos e acampamentos; faz-se necessário, construir uma escola diferente, vinculada ao campo e à luta pela reforma agrária.

A conquista de escolas nos assentamentos e o desafio de implementação de uma nova proposta pedagógica revelaram outra necessidade: a formação e organização dos educadores, a partir da qual, se buscou compor equipes de educação nos assentamentos e a realização de encontros estaduais de educadores e educadoras da reforma agrária, com o caráter de estudo da realidade, aprofundamento político pedagógico e planejamento do Setor de Educação do Movimento. No Ceará, foram realizados 08 Encontros Estaduais de

Educadores da Reforma Agrária (EEERA), sendo os três primeiros na década de 1990<sup>18</sup> e os cinco últimos entre 2012 e 2016<sup>19</sup>, mobilizando cerca de 500 participantes nos encontros recentes.

A necessidade de formação de educadores vai sendo enfrentada a partir da parceria com instituições de ensino superior na construção de cursos de formação inicial e continuada. Nacionalmente, em 1993, organiza-se a primeira importante iniciativa de formação de educadores do MST com o Curso de Magistério dos Movimentos Camponeses, realizado numa parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa – FUNDEP, em Braga (RS), do qual participaram três educadoras militantes do MST/CE.

Outra frente que logo exigiu respostas do MST/CE foi a Educação de Jovens e Adultos. Com um elevado índice de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos e diante de novas necessidades que a realidade da reforma agrária colocava, o Movimento precisava construir alternativas para alfabetização e elevação da escolaridade dos acampados e assentados.

Assim, em 1996, o MST conquista um convênio com abrangência de 18 Estados brasileiros, para alfabetizar jovens e adultos das áreas de reforma agrária. No Ceará este convênio realizou-se com 40 turmas distribuídas em 03 municípios do Sertão Central (Madalena, Santa Quitéria e Canindé) envolvendo 22 assentamentos com 837 educandos matriculados.

Em relação à educação infantil, como nos demais níveis e modalidades, o ponto de partida é sempre a necessidade posta pela realidade concreta à população camponesa. Foi assim que, além da demanda por educação escolar fundamental, o cuidado e educação das crianças menores (01 mês a 06 anos) tornou-se um desafio, diante das constantes situações de mobilidade, em virtude dos acampamentos, atividades de formação e lutas sociais, cuja presença das mulheres era dificultada pela falta de alternativa coletiva para o cuidado e educação dos filhos nessas situações.

Diante desse desafio, por ocasião de um encontro de formação dos Educadores de alfabetização de Jovens e Adultos, em outubro de 1996, o MST/CE tem sua primeira iniciativa de organização de uma creche itinerante que acompanhasse o Movimento, assegurando um espaço lúdico, político e pedagógico para os Sem Terrinhas.

---

<sup>18</sup> I EEERA em 1991, em Itatira; II EEERA em 1993, em Canindé; III EEERA em 1995, em Caridade.

<sup>19</sup> IV EEERA em 2012, em Caucaia; V EEERA em 2013, em Beberibe; VI EEERA em 2014, em Beberibe; VII EEERA em 2015, em Itarema; VIII EEERA em 2016, em Madaleana.

Em julho de 1997, por ocasião do I Encontro Nacional dos Educadores de Reforma Agrária - I ENERA, o MST organiza a primeira Ciranda Infantil nacional, substituindo o nome Creche Itinerante, anteriormente utilizado. Assim, institui-se no MST a Ciranda Infantil como estratégia político pedagógica para a educação infantil dos Sem Terrinhas.

Outra iniciativa importante com as crianças tem sido a realização do encontro dos Sem Terrinha, encontro massivo de formação e organização infantil. No Estado do Ceará, até 2015, realizaram-se 10 Encontros Estaduais dos Sem Terrinha.

Em 1997 o Estado do Ceará enfrenta mais um ano difícil de seca. Diante disso, o MST organizou uma grande mobilização com 2.500 acampados e assentados, ocupando a Secretaria de Agricultura, na Avenida Bezerra de Menezes, com uma pauta reivindicando projetos produtivos para os assentamentos, acesso à água e alfabetização dos jovens e adultos das áreas de reforma agrária.

Essa luta tornou-se um marco histórico pela violência da repressão policial utilizada, sob o comando do então governador do Estado, Tasso Jereissati; e pela firmeza e resistência dos Sem Terra, em sua primeira grande mobilização de massa a reivindicar o direito à educação de jovens e adultos. As aulas iniciaram ali mesmo no acampamento da Avenida Bezerra de Menezes e continuaram, após a conquista com a luta, em 250 turmas, envolvendo 116 assentamentos, totalizando 2.750 alfabetizando, em 32 municípios.

Dando sequência à experiência massiva de alfabetização de jovens e adultos, em 1998 o Setor de Educação do MST/CE mobiliza as Universidades públicas para organizar a continuidade do processo de alfabetização dos jovens e adultos e a formação dos educadores, através da elevação da escolaridade e formação político-pedagógica. Nesta ação, unificaram-se o MST e a FETRAECE, apresentando demandas para a UVA, a UECE, a URCA e a UFC. (CARVALHO, 2006).

EM 1999, realizou os primeiros convênios no Estado do Ceará com o PRONERA, organizando 44 Turmas de alfabetização e 01 turma de escolarização e formação continuada dos educadores em parceria com a UFC e 72 Turmas de alfabetização dos Jovens e Adultos, com a UVA.

Em âmbito nacional, com a criação do PRONERA, o MST organizou a primeira turma de curso superior. Após negociação com 51 Universidades, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul em Ijuí (UNIJUÍ) se dispõe a estabelecer parceria com o MST para realização de um Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o Curso de Pedagogia da Terra. Do Estado do Ceará participaram 04 educadores.

A partir do final da década de 1990, o MST segue com a formação superior de educadores das áreas de reforma agrária, em parceria com diversas Universidades públicas brasileiras. Após o curso da UNIJUÍ, realizaram-se o curso de Pedagogia da Terra, no Rio Grande do Norte, com 12 educadores do Ceará; o Magistério da Terra, na Paraíba, com 04 educadores cearenses; o Pedagogia da Terra, no Pará, com 02 estudantes do Ceará; o Pedagogia da Terra, em Pernambuco, com 03 educadores cearenses e assim seguiu Brasil afora. A participação desses educadores nesses cursos possibilitou avançar na implementação da Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos, fortalecendo o Movimento e o trabalho com educação na base.

O ano de 2003 foi marcado por um esforço de criação de uma Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo que chegou a realizar algumas reuniões envolvendo Universidades públicas, ONG's, Secretaria Estadual e Municipais de Educação, Movimentos Sociais e Sindical. A proposta era de constituir um espaço de discussão e união de forças para avançar na elaboração teórica, na construção de práticas pedagógicas e na conquista de políticas públicas de Educação do Campo em nosso Estado, somando ao movimento nacional que vinha se consolidando nessa direção.

No cenário nacional, Em 2003, foi criado no MEC um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, incluindo a participação de representantes de Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e em 2004 foi criada uma Coordenação Geral da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em Agosto de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), com 1.100 participantes representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Contando agora, com um número bem maior de instituições organizadoras e com uma maior participação do MEC.

Além disso, como estratégia para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Coordenação-Geral da Educação do Campo passou a realizar Seminários Estaduais em todo o Brasil, introduzindo a discussão sobre a construção de um Plano Nacional de Educação do Campo.

Em setembro de 2004, o Ministério da Educação, por meio da sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Secretaria da

Educação do Estado do Ceará, organizou o I Seminário Estadual Por uma Educação do Campo. Estiveram representados no evento, que reuniu mais de trezentos participantes, os Movimentos Sociais, o Movimento Sindical, as Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades (Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade do Vale do Acaraú – UVA ), Organizações Não Governamentais, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e órgãos de gestão pública que atuam na Educação do Campo, educadores e educandos, para discutir os problemas rurais que direta ou indiretamente prejudicam a escola do campo, para com base nestas discussões formular diretrizes e políticas de valorização do campo.

Ao final do Seminário foi proposto a formação de um Comitê Executivo de Educação do Campo, com uma representação do MEC e as seguintes instituições: Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC); União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Estadual de Educação; Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA); e representações dos seguintes Movimentos Sociais do Campo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (FETRAECE), Instituto TERRAMAR e Rede de Educação do Cemiário Brasileiro (RESAB). Esse Comitê foi institucionalizado em 2005 e passou a reunir-se sistematicamente, tendo a sua atuação reduzida nos últimos anos<sup>20</sup>.

Ainda em 2004, no mês de dezembro, o Estado do Ceará iniciou o seu Curso de Pedagogia da Terra, numa parceria entre o MST a UFC e o PRONERA, com um total de 107 estudantes em duas turmas, concluindo em janeiro de 2009, com 88 estudantes graduados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2004).

Em Janeiro de 2005, retomando a Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/CE); a Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará (FETRAECE); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Instituto Terramar; o Instituto Coração de Estudante e a Coordenação Estadual do PRONERA organizam o Encontro de Articulação Estadual por uma Educação do Campo no Ceará, com o apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC); do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/CE) e da Fundação Konrad Adenauer.

---

<sup>20</sup> Relatório do Seminário Estadual de Educação do Campo, 2004.

O encontro tinha como principais objetivos o fortalecimento da articulação estadual a fim de assegurar a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em nosso Estado, e o cumprimento das demandas apresentadas no Seminário Estadual, promovido pelo MEC, dentre as quais, a criação de uma instância responsável pelas políticas públicas de Educação do Campo, na Secretaria de Educação do Ceará. Na ocasião também ocorreu o lançamento oficial do curso Pedagogia da Terra, recém iniciado na Universidade Federal do Ceará.

Em março de 2006, o Comitê Estadual de Educação do Campo promove o II Seminário Estadual de Educação do Campo que tem como objetivos a elaboração de diretrizes pedagógicas para Educação do Campo do Estado do Ceará, para que seja referência nos planos municipais de educação.

Essa discussão sobre a construção de diretrizes estaduais estende-se no Comitê Estadual de Educação do Campo ao longo dos anos 2006 e 2007, deslocando-se para o Conselho de Educação do Ceará (CEC) como proposta para uma regulamentação estadual da Educação do Campo, que culmina com a publicação da Resolução CEC nº 426/2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará.

Entre 2006 e 2010, o MST/CE realizou suas primeiras turmas de Magistério da Terra, em parceria com a UECE, organizado em 06 turmas dos municípios de Itatira, Canindé, Amontada, Russas, Quixeramobim e Crateús, das quais concluíram 107 estudantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2006). Essa é sua primeira iniciativa organizada no Estado, em torno da educação de nível médio.

Com o avanço no atendimento do ensino fundamental no Brasil, inclusive na zona rural, e com mudanças nas relações das novas gerações camponesas com o trabalho, em decorrência da atualidade do capitalismo no campo brasileiro, tem-se um aumento nas reivindicações da juventude por ensino médio, nível de escolarização que historicamente apresenta os mais baixos índices de oferta, sobretudo no campo, como podemos observar na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004, ao indicar que somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residiam na zona rural, na Região Nordeste, freqüentavam o ensino médio (BRASIL, 2007). A PNAD de 2012 informa, ainda, que quase 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, metade da juventude brasileira nesta faixa etária, encontrava-se fora da escola, denunciando a negação do direito à educação básica (FRIGOTTO, 2014).

É nesse contexto que a reivindicação por educação escolar de nível médio assume maior presença na pauta da jornada de lutas de 2007, culminando com a construção de escolas

de ensino médio em assentamentos de reforma agrária, constituindo-se, desde então, uma ação importante na agenda do Setor de Educação do Movimento no Estado.

A partir da luta pela construção dessas escolas, o MST/CE iniciou, tanto no âmbito de cada assentamento quanto em âmbito estadual, um processo coletivo de elaboração e implementação dos projetos políticos pedagógicos das escolas de ensino médio, com referência na Pedagogia do Movimento e na Educação do Campo, coordenado por um coletivo estadual, vinculado ao Setor Estadual de Educação do MST/CE.

Nesse sentido, foi fundamental o Seminário “Escolas do Campo: Compartilhando experiências”, realizado em novembro de 2009, promovido pelo MST/CE com o apoio da SEDUC, do qual participaram educadores e lideranças das comunidades das cinco escolas de ensino médio em construção, militantes do MST, técnicos da SEDUC e representantes de Universidades convidados.

O Seminário, a partir da reflexão sobre o projeto popular para a agricultura camponesa, a reforma agrária e as escolas do campo e da socialização das experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Fragoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul (RS) e da Escola Estadual Salete Strozak (PR) buscou elencar aprendizados para os projetos pedagógicos das escolas de ensino médio do campo.

Em 2008, mais uma vez o MST do Ceará direciona esforços para a Educação de Jovens e Adultos, dessa vez utilizando o Método Cubano “Sim, eu Posso!” a partir de uma ação que envolvia outros Estados do Brasil. No Ceará, a primeira turma foi no Assentamento Vida Nova, em Canindé, e contou com a assessoria de um técnico cubano. No ano seguinte, a partir de conquista na luta junto à SEDUC, a experiência com o Método Cubano foi estendida para 106 turmas no Estado, atendendo a 1.269 educandos jovens e adultos. E em 2010, mais 55 turmas de alfabetização de jovens e adultos foram organizadas, numa parceria entre o MST, a SDA, a CPDEA e ALFASOL.

Em 2010, temos um avanço importante na institucionalização das políticas de educação do campo no Estado. Atendendo a reivindicação dos movimentos sociais e ao que já previa a legislação da Educação do Campo, o Governo do Estado institui uma equipe para coordenar as ações da Educação do Campo, na Célula da Diversidade da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC, na Secretaria Estadual de Educação, que passa a ser o principal interlocutor com o MST na implementação das escolas de ensino médio. Em 2011, ocorre uma reestruturação na Secretaria Estadual de Educação, onde é criada a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA, na qual institui um setor de Diversidade e Inclusão Educacional, vinculando a ele a equipe da Educação do Campo.

Em 2011, no âmbito das ações do Setor de Educação do MST, duas iniciativas destacam-se na área da Educação do Campo no Estado. O início da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo do Ceará, organizada pela UECE, no *campus* do Limoeiro do Norte, com estudantes vinculados a organizações camponesas, dentre as quais a Cáritas Diocesana, o MPA, o MAB e o MST. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015).

A outra, foi a realização do Projeto “Criança Construindo a Soberania Alimentar”, numa parceria entre o MST e a organização italiana ONLUS INTERVITA, que desde 2011 vem desenvolvendo ações com escola municipais de ensino fundamental, chegando em 2015 a atingir 45 escolas de 14 municípios do Estado do Ceará, com o objetivo de fortalecer a soberania alimentar das crianças, tendo como ação central a construção de hortas orgânicas nas escolas e, a partir destas, um conjunto de outras ações envolvendo a escola e as famílias, com foco nas temáticas da soberania alimentar e da agroecologia. (ACACE, 2014).

Em 2015, a partir da necessidade criada, com as escolas de nível médio, de profissionais com habilitação nas áreas específicas do conhecimento, iniciam-se duas turmas de segunda licenciatura, sendo uma em história e outra em geografia, com foco na Educação do Campo, majoritariamente formada por educadores e educadoras das áreas de reforma agrária, totalizando 83 estudantes, num projeto em parceria entre o MST e a Universidade Estadual Vale do Acaraú, com recursos do Pronera. (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2013).

Nesse mesmo ano, o MST/CE negocia com o Governo do Estado e inicia um processo para elaboração de planos de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a fim de inserir essa modalidade no currículo das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária. Dentro desse propósito, realiza o “I Seminário de Educação Profissional das Escolas de Ensino Médio do Campo, nos Assentamentos de Reforma Agrária do MST/CE”, com o objetivo de identificar elementos norteadores para elaboração de um projeto de educação profissional para as escolas de ensino médio do campo, nos assentamentos de reforma agrária, a partir da reflexão crítica e do diálogo com experiências de educação profissional camponesas.

Em 2016, mais duas Escolas de Ensino Médio iniciaram suas atividades em assentamentos vinculados ao MST. A escola Filha da Luta Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; e a escola José Fideles de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú.

Até 2015, com 26 anos de organização no Estado, o MST tem inserção em 183 (cento e oitenta e três) assentamentos da reforma agrária, mobilizando cerca de 280.000 (duzentos e oitenta mil) famílias de sem terras no Ceará. Com essa amplitude e com a diversificação das frentes de ações, ao longo de sua trajetória, particularmente no campo da educação, é inegável o desafio da complexidade de sua ação no atual momento histórico.

As escolas de ensino médio fazem parte dessa complexidade, quer seja pelas contradições presentes na atualidade da luta de classes no campo e da tendência hegemônica das políticas educacionais no Brasil e no Estado; quer seja pelo desafio de intervenção na escola pública, sob a gestão do Estado capitalista, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, para uma formação emancipadora e que contribuía com a transformação social.

## **4.2 Lutando e construindo uma Escola do Campo**

### *4.2.1 O percurso de construção da proposta pedagógica*

Com a conquista das escolas de ensino médio, o MST/CE iniciou uma trajetória coletiva envolvendo, principalmente, as comunidades dos assentamentos a ele vinculados<sup>21</sup>, em torno da construção dos Projetos Político Pedagógicos, fundada na referência da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento; e um processo de mobilização e reflexões em torno da concepção de escola do campo e dos encaminhamentos necessários para sua implementação, sob a condução do coletivo estadual de coordenação das escolas de nível médio do campo.

Vale destacar que as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará são escolas públicas da rede estadual de ensino, que se encontram sob a gestão da Secretaria de Educação. Mais que isso, fazem parte da totalidade da sociabilidade capitalista, submetida, portanto, à sua hegemonia e sendo requisitada, a partir dos seus interesses, a cumprir suas funções na reprodução material e social do capital, com as contradições inerentes a esse metabolismo social e à dinâmica da luta de classes.

Ao mesmo tempo, são escolas que se encontram em assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST, resultado da luta por educação do campo, como parte da luta pela

---

<sup>21</sup> O Assentamento Pedra e Sal, em Jaguaretama, onde se localiza a EEM Padre José Augusto Régis Alves, uma das cinco primeiras escolas de ensino médio que foram construídas em assentamentos de reforma agrária no Estado não tem vínculos com o MST, contudo a referida escola participa de algumas atividades organizadas pelo Movimento.

terra e da construção da reforma agrária popular, organizadas sob sua influência, da elaboração à gestão dos seus PPP's.

Outra particularidade a observar é o cenário político do Estado, cujo considerável protagonismo do MST junto às políticas públicas de educação do campo, decorrente de sua capacidade de mobilização, das jornadas de lutas e ocupações, converge com certa abertura por parte do Governo do Estado, de caráter conciliador, particularmente de seus agentes na Secretaria de Educação, possibilitando não somente avançar no acesso à educação escolar de nível médio nas áreas de reforma agrária, mas interferir significativamente na elaboração e implementação dos PPP's destas escolas.

Tal conjuntura eleva a complexidade da disputa de projetos, numa relação ambígua entre os interesses do capital, que se expressam numa intervenção cada vez mais direta na educação da classe trabalhadora, e seus próprios interesses veiculados através da ação dos movimentos sociais.

Sobre a complexidade dessa relação, Bahniuk (2015, p.291) comenta:

Pela pesquisa, constatamos a complexidade da relação estabelecida entre estas escolas e as Secretarias de Educação, logo, expressam as relações entre MST e Estado. Essa complexidade se intensifica num momento em que as consignas liberais mais democráticas para a escola: pública, gratuita, laica e universal, segundo Leher (2010b), defendidas pelos educadores no último século, foram transmutadas pelos liberais na defesa de uma educação minimalista para o trabalhador.

Nesse contexto, diferenciando-se na realidade objetiva de cada escola, dos seus sujeitos, de cada assentamento específico; a unidade dessa construção tem sido buscada na referência compartilhada, no diálogo com o acúmulo do Movimento e na ação coordenada pelo MST.

Para tanto, ao longo da caminhada delimitada a partir de 2009, foram produzidos quatro Cadernos de Trabalho de Base do Setor de Educação, intitulados “Organizando a Estratégia de Implementação das Escolas do Campo do MST” (nº 01); “O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo nas Áreas de Reforma Agrária do MST: uma Construção Permanente” (nº 02); “Mais um Passo à Frente na Implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST” (nº 03); e “Organizando o Setor de Educação do MST Ceará” (nº 04), que subsidiaram a formação e elaboração coletiva, com os educadores; e os trabalhos de base com as comunidades dos assentamentos envolvidos.

Os trabalhos de base com as comunidades, por sua vez, viabilizaram a discussão coletiva sobre a escola do campo, bem como a tomada de decisões práticas como a definição

dos nomes das escolas, a partir da indicação coletiva das comunidades de cada assentamento, homenageando referências da luta popular e pela reforma agrária no Ceará; a liberação dos terrenos para os campos experimentais, com a cessão de uma área entre 05 e 10 hectares dos assentamentos para cada escola; a realização da seleção de educadores com a participação do Setor de Educação do MST e membros do núcleo gestor, com critérios discutidos coletivamente; e a discussão nas comunidades sobre o processo de seleção para preenchimento do quadro de servidores das escolas, priorizando pessoas dos assentamentos, indicadas coletivamente.

Soma-se nessa jornada a realização de encontros com educadores representantes das escolas de ensino médio do campo; representações dos respectivos assentamentos; membros do Setor Estadual de Educação do MST e especialistas convidados; estudos com os coletivos de educação dos assentamentos, com educadores, estudantes e a coordenação das escolas; momentos coletivos de debate, estudo e elaboração dos PPP's e dos regimentos internos, envolvendo encontros em cada escola e encontros estaduais entre as escolas, o MST e a SEDUC; e reuniões sistemáticas do coletivo estadual de coordenação das escolas de ensino médio do campo, com trocas de experiências, estudo, planejamentos, avaliações e atualização das pautas de reivindicações junto ao Estado.

Ocorreram, ainda, três visitas de intercâmbio com a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso<sup>22</sup>. Sendo, uma visita com o objetivo de conhecer a experiência; um segundo momento para aprofundar, juntamente com o coletivo estadual de coordenação das escolas de ensino médio do campo e a SEDUC, a concepção e implementação dos campos experimentais da agricultura camponesa e o terceiro, para conhecer o planejamento político pedagógico da EFA.

Na interlocução com a SEDUC e CREDE's<sup>23</sup> foram realizadas várias ações de reivindicação e luta; e atividades em parceria. Dentre as quais vale destacar o Seminário “Escolas do Campo: compartilhando experiências”, realizado em novembro de 2009, com o objetivo de construir, a partir de experiências consolidadas e da reflexão coletiva, referências para os projetos das escolas de ensino médio do campo.

---

<sup>22</sup> A EFA Dom Fragoso é uma escola mantida pela Associação Escola Família Agrícola de Independência – AEFA, que funciona no município de Independência, desde 2011, atendendo ao segundo segmento do Ensino Fundamental com orientação profissional e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, com habilitação em agropecuária, em regime de alternância, com ênfase em agroecologia e na convivência com o semiárido.

<sup>23</sup> Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação. Órgão da Secretaria de Educação coordenador da política estadual de educação em cada região do Estado. Atualmente o Estado do Ceará é dividido em 21 CREDE's.

Esse seminário contou com as experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Fragoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul (RS) e da Escola Estadual Salete Strozak (PR) e com a participação de representantes dos assentamentos onde as referidas escolas estavam sendo construídas, do MST/CE, da SEDUC, de secretarias municipais de educação, de Universidades públicas e de outras organizações sociais e governamentais relacionadas com o tema.

Outra estratégia instituída para elaboração, formação e troca de experiências foi a “Semana Pedagógica”, atividade coordenada pelo Setor de Educação do MST/CE, com apoio da SEDUC, que acontece numa das escolas, adequando suas condições estruturais para acolher um evento que reúne todos os educadores, gestores, representantes de estudantes, técnicos da SEDUC e CREDE’s, militantes do MST/CE, lideranças comunitárias e convidados.

Até o momento da pesquisa ocorreram seis semanas pedagógicas. A primeira, em janeiro de 2011, na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena/CE. Em sua programação constou uma análise de conjuntura política e agrária; a organicidade da escola do campo e os tempos educativos; a organização curricular a partir da realidade e eixos temáticos; a pedagogia da alternância, educação e trabalho, escola e comunidade, conteúdo escolar e realidade, a partir de uma visita à EFA Dom Fragoso; detalhamento dos planejamentos geral e específico das escolas; socialização das experiências e aprofundamento das práticas e seus desafios; organização do trabalho educativo nos campos experimentais; planejamento pedagógico, acompanhamento e formação continuada; e estudo da base legal da Educação do Campo.

Em janeiro de 2012, a II Semana pedagógica realizou-se na Escola de Ensino Médio Francisco Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema/CE, cuja programação constou de uma avaliação da caminhada das escolas de ensino médio do campo em 2011, da discussão do tema Educação e realidade: pesquisa, trabalho e práticas sociais; estudo sobre o planejamento; socialização dos encaminhamentos das CREDE’s e equipe de Educação do Campo da SEDUC; estudo do projeto popular para a agricultura e sobre Juventude; uma oficina de planejamento político pedagógico das escolas; e socialização do planejamento estadual do Setor de Educação do MST e da SEDUC para 2012.

A III Semana Pedagógica aconteceu, em 2013, na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, no Assentamento Maceió, em Itapipoca/CE. A programação do evento constou de uma socialização da caminhada das escolas do campo de nível médio em 2012; de discussão sobre o projeto popular para a agricultura, reforma agrária popular e Educação do

Campo; estudo dos temas “Os desafios de ocupar o latifúndio do saber”, “O trabalho como princípio educativo”, “A pesquisa como princípio educativo” e “As práticas sociais comunitárias: organização coletiva, memória e cultura”; elaboração de diretrizes para o planejamento e as práticas pedagógicas das escolas do campo; elaboração do projeto metodológico anual das escolas do campo de nível médio; e planejamento de atividades comuns e pauta de lutas das escolas do campo.

Em 2014, aconteceu a IV Semana Pedagógica, na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa/CE, tendo em sua programação um balanço político pedagógico das escolas de ensino médio do campo no ano de 2013; análise de conjuntura educacional e agrária; discussão sobre a parte diversificada do currículo na perspectiva Freiriana e o inventário da realidade; além dos temas Gestão e participação dos sujeitos nas escolas do campo; e Trabalho e Educação nas escolas de Ensino Médio do Campo; e um planejamento da pauta de lutas das Escolas de Ensino Médio do Campo em 2014.

A V Semana Pedagógica realizou-se, no ano 2015, na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, em Madalena/CE. A programação do evento constou de uma Análise de Conjuntura Educacional e Agrária; balanço avaliativo da caminhada das escolas, em 2014. Discussão dos temas: Escola do Campo: possibilidades e limites de transformação da forma escolar; Educação do Campo e Cultura; Educação do Campo e Pesquisa; Trabalho e Educação do Campo; e a construção de Diretrizes para o planejamento de 2015 e atualização da Pauta de Lutas.

Em 2016, aconteceu a VI Semana Pedagógica na Escola de Ensino Médio Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama/CE. A programação do evento constou de uma análise de conjuntura política, agrária, educacional; uma avaliação pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo em 2015. Retomada e análise do percurso da matriz curricular das Escolas de Ensino Médio do Campo; e discussão dos temas Agroecologia e Educação do Campo: a experiência dos campos experimentais; O Inventário da Realidade e o vínculo entre conhecimento escolar e atualidade; Planejamento integrado e interdisciplinar nas Escolas do Campo. Contou ainda com uma oficina de planejamento pedagógico, a partir da matriz curricular das escolas de ensino médio do campo; e da atualização da pauta de lutas.

Apesar da importância das referidas estratégias para avançar na elaboração e na coordenação de uma ação conjunta entre as escolas de ensino médio, nos assentamentos de reforma agrária no Estado, outros desafios são encontrados na realidade objetiva de cada

escola, dentre os quais destacamos o perfil de formação e comprometimento político dos educadores com o projeto em questão e as condições materiais para sua execução, que esbarram na inapropriedade do financiamento público aos projetos político pedagógicos das escolas.

Em relação à formação de professores, constata-se a existência de número insuficiente de professores com formação nas áreas específicas do conhecimento, sobretudo de ciências da natureza e matemática, nos assentamentos, bem como a ausência de formação em Educação do Campo. Além disso, a quase totalidade dos funcionários das referidas escolas mantém vínculos de trabalho em regime de contrato por tempo determinado de serviço, implicando numa rotatividade de profissionais que dificulta a ação continuada.

Diante disso, por um lado, o MST tem provocado as Universidades públicas a ofertarem cursos de licenciatura nas áreas de conhecimentos específicos. O curso de segunda licenciatura em história e geografia, que vem sendo executado em parceria com a UVA, desde 2015, é uma iniciativa nessa direção. A proposta de oferta de segunda licenciatura objetiva, também, ampliar o tempo dos professores numa única unidade escolar, com a possibilidade de lotação em número maior de disciplinas.

Noutra frente, segue pautando junto ao Governo do Estado, avanços no apoio para formação continuada e acompanhamento pedagógico realizado pelo MST junto às escolas; e concurso público específico para contratação de profissionais efetivos para as escolas de ensino médio do campo.

Na verdade, o Movimento mantém uma agenda permanente com o Governo do Estado para encaminhar suas reivindicações, dialogando, principalmente, com a Secretaria de Educação sobre as condições para avançar na concretização do projeto de escola do campo em construção, considerando as necessidades específicas de cada escola. Essa interlocução tem contado com uma conjuntura política local favorável, contudo, as jornadas de lutas, com marchas, acampamentos e ocupações de prédios públicos têm sido importantes na mediação desse diálogo.

Desse modo, o MST no Estado do Ceará tem avançado na conquista do direito à educação de nível médio nas áreas de reforma agrária e vem intervindo na forma escolar concretizando um projeto de escola do campo, na medida da correlação de forças no Estado e da realidade local de cada assentamento e comunidade escolar, com avanços, limites e contradições.

A esse respeito, é exemplar a crítica apontada por Bahniuk (2015), ao ponderar que as 07 escolas construídas ficam muito aquém das 64 inicialmente reivindicadas; com uma

série de limites estruturais que exigem considerável esforço político de negociação de vários itens referentes à qualidade e especificidade da escola do campo; além de transferir para o MST a tarefa de gerir junto aos assentamentos as restrições da política pública.

Em contraposição, o esforço e volume de recursos investidos pelo Governo do Estado do Ceará que, entre 2008 e 2016, na implantação de 115 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), em sua política de Ensino Médio integrado à educação profissional<sup>24</sup> denotam o caráter “conciliador” do Governo, anteriormente mencionado, explicitando as contradições dessa relação.

#### *4.2.2 O marco conceitual: referências comuns para experiências diversas*

Por tratar-se de uma construção coletiva que contou com momentos de elaboração envolvendo representações dos vários assentamentos e escolas envolvidas, coordenado pelo Setor Estadual de Educação do MST e representações das referidas escolas e assentamentos, os Projetos Político Pedagógicos apresentam diversos elementos em comum, principalmente em relação ao marco conceitual, à forma de organização e à matriz curricular que se diferenciam, assumindo uma identidade própria na realidade concreta de cada escola.

A síntese do marco conceitual proposta destaca os elementos comuns nos projetos das quatro primeiras escolas vinculadas ao MST<sup>25</sup>, organizados em torno de quatro tópicos: a) Campo e desenvolvimento; b) Educação do campo; c) Formação humana e matrizes pedagógicas; e d) Escola do campo e formação humana.

##### a) Campo e desenvolvimento

Em relação ao tópico “Campo e desenvolvimento”, os textos apontam para uma concepção de campo como território em disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, focando menos na oposição entre campo e cidade, para o que defendem uma nova relação “que supere o antagonismo e instaure a complementaridade entre esses dois modos de vida” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 21), situando a questão nas relações antagônicas da luta de classes.

<sup>24</sup> [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103), acessado em 11/10/2016.

<sup>25</sup> EEM Francisco de Araújo Barros, EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), EEM Florestan Fernandes e EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor).

Aliam-se, ainda, com a crítica à concepção de desenvolvimento hegemônica, restrita à dimensão econômica, sob a qual se abriga o agronegócio, denunciando o avanço da propriedade privada da terra e dos bens da natureza; a degradação ambiental; o aumento da desigualdade social e da pobreza no meio rural; e o aumento da violência e dos conflitos nos diversos contextos do campo brasileiro.

A partir da crítica, advogam a necessidade de superação do agronegócio e defendem um projeto de reforma agrária popular, “que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas à realidade do semiárido e com políticas públicas que desenvolvam o território camponês” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 32), indicando a agroecologia como referência tecnológica desse projeto.

#### b) Educação do Campo

“Um novo projeto de campo exige um novo projeto de educação” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 26). Esse é o ponto de partida da concepção de educação proposta.

A ideia de Educação do Campo apresentada justifica-se na relação dialética entre educação e sociedade, onde, por um lado, a afirmação de um projeto camponês busca materializar-se nos diversos contextos do campo, materialidade essa que pauta correspondente projeto educacional vinculado aos interesses dos dominados (SAVIANI, 2009); ao mesmo tempo em que a perspectiva de construção de um projeto popular para a agricultura brasileira, articulado a um novo projeto de nação soberana e justa, carece de uma educação escolar que lhe subsidie, na formação dos sujeitos dessa luta.

Desse modo, a Educação do Campo situa-se, por um lado, como uma necessidade social, um direito historicamente negado, que precisa ser garantido para as populações camponesas; e, por outro, “a afirmação de uma nova concepção de educação de qualidade dotada de princípios e valores humanistas e socialistas, reconhecedora das especificidades do campo e promotora do seu desenvolvimento”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Essa noção de Educação do Campo não apenas rompe com a função restrita da educação escolar como preparação para o trabalho, formadora de capital humano, inserindo-a numa dimensão ampliada de formação humana; bem como, ultrapassa a ideia de educação contextualizada, assumindo um caráter de classe e uma perspectiva de transformação do

campo e da sociedade (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 27), afirmando seu vínculo de origem com a classe trabalhadora camponesa, suas organizações e sua luta.

c) Formação humana e matrizes pedagógicas

Ao colocar a formação humana como objetivo da Educação do Campo, as escolas seguem a orientação adotada pelo MST em sua concepção de escola, fundada na Pedagogia do Movimento, “recuperando algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: pedagogia do trabalho, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social, pedagogia da práxis” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 26), matrizes ancoradas na compreensão de que a base da formação humana está na sua produção material e social.

No caso específico, embora as diversas matrizes estejam presentes, em maior ou menor grau, destacam-se, nos projetos das escolas e nos Cadernos de Trabalho de Base, a luta social, a cultura e o trabalho como matrizes da formação humana, assumidas como matrizes pedagógicas.

Assim, fundamentam que o direito à Educação do Campo e o próprio campo como território dos trabalhadores camponeses vêm sendo conquistados na luta social, a partir da organização coletiva dos sujeitos camponeses. Porém, além da realidade objetiva, a luta transforma os próprios sujeitos que lutam, evidenciando seu caráter formativo (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 32).

Aqui, mais uma vez, evidencia-se a concepção da Pedagogia do Movimento, construída pelo MST e sistematizada por Caldart (2004b), segundo a qual

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 235).

A Pedagogia do Movimento funda-se, portanto, na compreensão de que a luta social e a organização coletiva que a promove, constituem-se matrizes formadoras, possuindo um caráter pedagógico que a escola precisa apropriar-se.

As referidas escolas, ao associarem a educação escolar à formação humana e à transformação social trazem para si a tarefa de formar sujeitos construtores do futuro, como podemos perceber explicitamente no Projeto da Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (2012, p.23), ao afirmar que

para uma pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro, é necessário, assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com os movimentos sociais do campo; garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo; promover a organização coletiva, solidária e cooperativa; e compreender as lutas sociais e a organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança.

Sobre a segunda matriz da formação humana convertida pedagogicamente, os textos compreendem a cultura como expressão e representação social dos modos de viver, de reproduzir a existência. E sendo a Educação do Campo promotora da vida no campo, tal educação precisa fundar-se “no modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres; no movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte...” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 27). É nesse sentido, e sintonizado com os princípios do Movimento, que a cultura comparece como matriz pedagógica, afirmando o vínculo entre o conhecimento escolar e a vida no campo.

Por fim, a matriz do trabalho, uma das principais categorias utilizadas pelo MST em sua elaboração pedagógica faz-se presente em todos os documentos consultados quer seja como princípio educativo, filosófico, pedagógico ou, ainda, como matriz formativa. Para além da recorrente presença do termo nos textos, o trabalho como princípio educativo é afirmado, na direção defendida por Frigotto (2009), como atividade que não se restringe a uma metodologia a ser incorporada pela escola, mas trata-se de um processo ético-político de socialização humana (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 34). Ou seja, transpor para a educação escolar o sentido ontológico do trabalho como base da formação humana e princípio educativo, educando pelo trabalho e para o trabalho, como parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla.

Com referência em Pistrak (2000), reconhecem, ainda, que

o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2000, pp. 49-50 Apud. ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 34)

Com isso, sinalizam para uma superação da estrita formação de competências para o trabalho, sinalizando na direção de uma educação politécnica.

#### d) Escola do campo e formação humana

Os vínculos da educação escolar com a formação humana e com a transformação social estão presentes ao longo de todo o texto dos projetos pedagógicos, a iniciar pelo marco referencial, que propõe a seguinte missão:

Promover a formação humana dos educandos e educandas visando o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural para uma atuação crítica e participativa buscando se apropriar do conhecimento popular e científico numa perspectiva de produzir novos conhecimentos que contribuam na transformação da realidade, do trabalho e da vida do campo. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 7).

Do mesmo modo, verifica-se nos objetivos propostos para as escolas o compromisso com a garantia do direito à educação de qualidade para as populações camponesas das áreas de reforma agrária, seguida da especificação dessa qualidade na direção de uma formação humana integral e emancipadora; da formação crítica com perspectiva de transformação social; e de uma formação que contribua para um projeto de campo, vinculado à agricultura camponesa e à reforma agrária popular. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Por fim, a concepção de escola do campo é sintetizada em torno de três prerrogativas: ser uma escola pública camponesa; formadora do homem e da mulher do campo e promotora do território camponês.

Primeiramente, a caracterização da escola do campo é posta no âmbito do direito, como resposta à histórica negação das populações de áreas rurais à educação escolar e na defesa da escola pública. Porém, definem o sentido de “público” como sendo “o que está a serviço do povo, de seus interesses e sob o seu comando. Portanto, para a escola ser pública,

não basta que seja estatal, precisa ser autogovernada pelo seu público: a classe trabalhadora camponesa” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p.30).

Atribuem, ainda, dois outros sentidos que melhor qualificam a escola pública camponesa: o primeiro se refere à relação escola-comunidade, afirmando que somente a participação efetiva da comunidade na gestão política e pedagógica da escola garantirá seu caráter público, sendo necessária a instituição de vínculos orgânicos entre a escola e as comunidades do campo e suas Organizações; e o segundo sentido, na verdade um desdobramento do primeiro, defende a constituição de um

ambiente educativo democrático e com direção coletiva, assegurando a participação dos sujeitos em todas as decisões que envolvem a escola [...], que inclua a auto-organização dos educandos(as) para sua participação efetiva nos processos de gestão escolar. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p.30).

A segunda prerrogativa enfatiza a formação humana como finalidade da educação escolar, defendendo que “a escola do campo precisa romper com a lógica da escola capitalista formadora de capital humano e constituir-se experiência educativa de formação humana.” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Apesar do caráter ampliado do papel da escola, os projetos reconhecem a especificidade da educação escolar e defendem a centralidade do conhecimento científico. Contudo, advogam uma relação crítica com o conhecimento, vinculando-o à vida, a partir de uma “seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente comprometidos com a formação humana integral; e a construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Essa conjugação entre o conhecimento escolar e a vida, a ciência e a realidade, converge para a própria concepção de Educação do Campo, explicitando o que lhe é particular: a vida concreta dos trabalhadores camponeses.

Assim, com o desafio de não perder o foco da especificidade da educação escolar – o conhecimento científico –, a concepção de escola proposta abriga a multidimensionalidade do ser humano e da vida no campo “na perspectiva da formação unitária (que rompa com a divisão entre quem pensa e gerencia e quem trabalha) e omnilateral (que compreenda as diversas dimensões do ser humano)”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Considera, ainda, a diversidade dos sujeitos camponeses “– etária, de gênero, sociocultural, étnica, ambiental – superando a idealização de escola e de sujeitos, que a reduz

a um padrão ao qual o sujeito, igualmente padronizado, tem que adequar-se, não contemplando as diferenças”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p.30).

Por fim, a concepção de escola proposta associa-se à realidade concreta e a um projeto de sociedade e de campo – o território camponês –, reivindicando uma escola capaz de adequar-se à diversidade da realidade concreta do campo e seus vários contextos e “acolhedora” dos diversos sujeitos que a compõem, “onde o conhecimento científico sistematizado dialogue com os saberes, a cultura, o trabalho e as lutas camponesas, partindo de sua concretude e ampliando as possibilidades de compreender e transformar a realidade, a partir da articulação da teoria com a prática”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 28).

Articulação esta que ressignifica a relação escola comunidade, para além da dimensão política da gestão escolar, situando-a numa perspectiva epistemológica, onde a apropriação do conhecimento científico se constitua na relação com os desafios da realidade concreta das comunidades camponesas e seus sujeitos, “de tal modo que caíam as cercas que as separam e possa a escola estender-se pelos diversos espaços da comunidade, constituindo-se esta numa comunidade educadora e aquela num centro de animação da cultura, das lutas e da vida no campo”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 28).

Essa relação entre escola e vida explícita, ainda, a relevância que o trabalho produtivo ocupa na educação escolar, em virtude do seu caráter educativo, na formação do homem e da mulher do campo e na produção da realidade concreta e suas relações. Sendo, portanto, necessário romper a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, constituindo um único processo educativo integrado.

A concepção proposta de escola vinculada à realidade não se limita ao presente, mas também à realidade futura, portanto, a um projeto de futuro, sendo este, na verdade, que lhe atribui identidade. Daí a afirmação de que “sua identidade está no seu compromisso com um projeto de agricultura camponesa e de reforma agrária popular, pois uma Escola do Campo é uma escola no campo, promotora do território camponês”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 28).

Em seu conjunto, o marco conceitual orientador dos projetos das Escolas de Ensino Médio em discussão, sintoniza-se com os pressupostos da Educação do MST e da Pedagogia do Movimento, explicitando fundamentos no materialismo histórico e dialético.

A esse respeito, Bahniuk (2015) considera que embora os documentos tragam as principais matrizes pedagógicas da Educação do MST, sobretudo, o trabalho, a cultura e a luta social, carecem de uma análise crítica das contradições históricas que as permeiam em sua concretização na atualidade das relações sociais capitalistas.

Registre-se, ainda, que embora seja possível inferir sobre as relações do referido marco com a Pedagogia Socialista, a ausência de um diálogo mais explícito com essa teoria coloca uma lacuna entre os pressupostos utilizados e as estratégias pedagógicas presentes na matriz curricular, sugerindo um descompasso com as elaborações mais atuais sobre Educação do MST. Referimo-nos, em especial, ao uso do Inventário da Realidade sem uma devida referência aos Complexos de Estudo.

Nessa mesma direção, chama atenção a ausência dos pressupostos teóricos da agroecologia, denotando que a construção dos projetos escolares não incorporou suficientemente o acúmulo que culminou com a evidência estratégica que a educação agroecológica vem assumindo no projeto de reforma agrária popular do MST, como podemos verificar em seu Programa Agrário, afirmado no VI Congresso Nacional do MST, em 2014. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013).

#### *4.2.3 A matriz curricular: avanços e barrancos da forma escolar*

A partir das referências supracitadas e do aprendizado com experiências históricas dos trabalhadores, em especial com as experiências de educação do próprio MST, avançou-se criativamente na configuração de uma forma escolar que, embora não rompa com o hegemonicamente instituído, tenciona em diversos aspectos, introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo na perspectiva da educação do campo, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

Para os objetivos desse trabalho o foco da análise centrou-se nos elementos identificados como inovadores na forma escolar do ensino médio regular, que foram aqui agrupados em cinco tópicos: a) O inventário da realidade e o vínculo com a vida; b) Diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional; c) O campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho; d) A inserção de componentes curriculares integradores, na parte diversificada, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social; e) A organização coletiva e a auto-organização dos estudantes.

a) O inventário da realidade e o vínculo do currículo com a vida

O Inventário da Realidade é um recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores, estudantes e comunidades, em torno de um mapeamento dos elementos do meio onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a integração do conhecimento escolar com a realidade, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida. (CALDART, 2010).

O objetivo imediato do inventário é identificar as fontes educativas do meio, subsidiando os planejamentos pedagógicos no vínculo dos objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, com a vida e a realidade dos estudantes. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53).

Na experiência dessas escolas, os diversos aspectos, ou porções da realidade, mapeados são inicialmente agrupados em quatro categorias (formas participativas de gestão e organização; fontes educativas do meio – naturais, culturais e sociais; formas de trabalho; lutas sociais e contradições), constituindo um subsídio ao planejamento pedagógico.

Desde 2016, as escolas vêm qualificando a construção dos inventários, construindo um detalhamento descritivo de cada porção, de modo que sua forma final, que até então era um quadro, vem adensando e assumindo o formato de livro, o “livro da realidade”. As atividades realizadas para construção e atualização dos inventários têm demonstrado sua importância didática, sobretudo, na relação das escolas com as comunidades e na apropriação e reflexão coletiva sobre a realidade local.

Além disso, a utilização da sistematização produzida, como recurso pedagógico, tem sido foco prioritário nas formações continuadas e nos planejamentos, com avanços nas estratégias para definição das porções da realidade prioritárias para o trabalho com cada turma, em cada período; na conexão entre os conteúdos curriculares e as referidas porções da realidade e no planejamento coletivo interdisciplinar.

Desse modo, o currículo escolar conta com um recurso pedagógico que contribui na contextualização e historicização do conhecimento, potencializando o diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares e a realidade a ser conhecida, interpretada e transformada. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53).

b) Diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional

Ao assumir a formação humana como função da educação escolar e reconhecer a sua multidimensionalidade, o MST compreende os limites da forma escolar centrada unicamente nas aulas e propõe a diversificação dos tempos escolares.

A ideia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 215).

Essa noção é recuperada nos fundamentos antepostos, reafirmando a escola como lugar de formação humana, devendo ocupar-se pedagogicamente das diversas dimensões da vida. E a compreensão da formação humana como processo permanente, amplo e complexo que ocorre o tempo todo e em todos os lugares, exige assumir os diversos tempos e espaços pedagogicamente, atribuindo-lhes intencionalidade educativa.

Nesse intuito, as escolas organizam-se em vários tempos educativos, predominando os que se seguem:

Tempo formação e mística: Este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes [...]

Tempo aula: Tempo diário destinado aos estudos dos componentes curriculares previstos no PPP, conforme cronograma das aulas [...]

Tempo estudo individual: Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola, bem como ao estudo em grupo, a ser definido conforme a demanda da escola. [...]

Tempo trabalho: Visa o aprendizado através do trabalho, da compreensão da organização e desenvolvimento do processo produtivo. É o tempo previsto para colocar em funcionamento o campo experimental da agricultura camponesa; as unidades de produção assumidas pela a escola; o autotrabalho [...]

Tempo oficina e atividades culturais: Tempo destinado a atividades culturais, vivências e lazer [...]

Tempo seminário: Tempo destinado a atividade que permite o aprofundamento e o debate de temáticas específicas [...]

Tempo organicidade: Tempo destinado à gestão da escola; aos diversos processos organizativos [...]

Tempo esporte e lazer: Tempo destinado a atividades esportivas e recreativas. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, pp. 44-45).

- c) O campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho

Para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação, cada assentamento cedeu para a escola uma área de terra adequada para o cultivo, próxima às unidades escolares, com dimensões que variam entre 05 e 10 hectares. A partir dessas áreas anexadas às escolas como unidades pedagógicas destinadas à produção agrícola, constituiu-se a estratégia dos “campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática, a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros espaços produtivos”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

Na verdade, a estratégia proposta não se restringe à área de terra citada, mas pretende compreender todas as iniciativas de articulação do trabalho com a educação, tendo como especificidade o trabalho camponês.

Embora necessite de uma área específica, o campo experimental não é um espaço físico, mas uma estratégia, um conjunto de ações de fortalecimento da agricultura popular camponesa e da reforma agrária, a partir da escola. Um laboratório onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias para a agricultura camponesa, a partir da realidade produtiva de cada comunidade. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, pp. 51-52).

É perceptível que além do seu propósito pedagógico, existe uma intenção de que se constitua como lugar de produção de conhecimentos que possa fortalecer a agricultura camponesa e a reforma agrária, propondo-se como

território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária, da convivência com o semiárido, da resistência cultural. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 51).

Desse modo, por um lado, é um recurso cuja finalidade é ser educativo, “numa perspectiva interdisciplinar onde o trabalho constitui-se em unidade complexa de conhecimentos que identificam saberes das diversas áreas específicas”, tendo como pano de fundo a apropriação do conhecimento científico. E, por outro, tem um papel propositivo, de produção e disseminação de conhecimentos. “Portanto, identificam necessidades que partem

da produção; pesquisam, experimentam, desenvolvem alternativas e disseminam junto às comunidades”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 65).

Destaca-se, ainda, suas possibilidades na formação para o trabalho e organização coletiva, tendo “como princípio organizativo a cooperação, que será estimulada através das diversas formas – equipes, grupos coletivos, turmas – desde um planejamento coletivo e da avaliação de cada ação realizada”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 52).

Além de recorrer ao trabalho como atividade educativa, essa estratégia pedagógica vincula-se aos propósitos de preparação para o trabalho agrícola, de base agroecológica e cooperativado, buscando responder às necessidades imediatas colocadas pela conjuntura atual da reforma agrária e da luta pela terra.

No entanto, como já afirmamos anteriormente, quer seja como concepção ou enquanto prática educativa, a agroecologia comparece de modo pontual e fragmentado, nas experiências dessas escolas, subutilizando o potencial dessa estratégia pedagógica.

d) A inserção de componentes curriculares integradores, na parte diversificada, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social

A inserção de três novos componentes na parte diversificada da matriz curricular, quais sejam: “Projetos, Estudos e Pesquisa”; “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”; e “Práticas Sociais Comunitárias” foi o arranjo possível para assegurar tempo e disponibilidade de educadores com a finalidade de potencializar a relação teoria-prática, funcionando “como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 46).

Tal proposição se associa ao entendimento de que

a Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 46).

O componente “Projetos, Estudos e Pesquisa” é proposto com duas intenções: possibilitar a investigação de problemas da realidade, tomando-a como objeto de estudo, e proporcionar a iniciação científica, possibilitando que os jovens se apropriem dos fundamentos e métodos científicos. E prevê a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, sugerindo a construção de um percurso de pesquisa ao longo do ensino médio.

Ainda em relação à pesquisa, o projeto advoga que, embora exista um componente curricular específico para tratar da investigação e iniciação científica, a pesquisa deverá ser compreendida como princípio pedagógico presente em todas as áreas do conhecimento. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 50).

Igualmente, o trabalho como princípio educativo deverá estar presente em todas as disciplinas, sendo articulado através do componente curricular “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, que, como seu nome sugere, organiza e coordena as atividades no “campo experimental” e demais iniciativas de trabalho, bem como orienta o estudo das técnicas específicas e métodos de organização coletiva para o trabalho produtivo. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 64).

Dialogando com as demais áreas esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, desenvolvendo tecnologias camponesas. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 46).

Por seu caráter interdisciplinar, particularmente na possibilidade de estudo dos fundamentos científicos do trabalho, demanda uma ação integrada com os demais componentes curriculares. Ao mesmo tempo, o seu vínculo com atividades produtivas socialmente necessárias e sua intenção de produzir e disseminar tecnologias camponesas exige articulação com os setores de produção dos assentamentos, bem como, com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

Analisando a experiência em estudo, ao introduzir o trabalho produtivo a partir de um componente curricular da parte diversificada – “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, mesmo que no projeto pedagógico esteja orientado com um caráter interdisciplinar e de integração do conhecimento escolar com a realidade; ao ser estruturado num tempo escolar disciplinar, sob a regência de um educador específico, da área de ciências

agrárias, não correria o risco de aprisionar-se na “grade curricular”, reduzindo-se efetivamente a uma disciplina de caráter teórico-prático, com um conteúdo específico profissionalizante, fragilizando o diálogo interdisciplinar, com os fundamentos científicos do trabalho, e na sua relação com o trabalho produtivo, que efetivamente acontece dentro do assentamento?

Por fim, o componente curricular “Práticas Sociais e Comunitárias” abriga, sobretudo, as matrizes da cultura, luta social e a organização coletiva, a fim de viabilizar a “integração da escola com outras dimensões da vida camponesa” através do “desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva [...], promovendo a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

A respeito do vínculo com as lutas sociais, que não passa somente por esse componente curricular, é visível a participação organizada das escolas – dos seus diversos sujeitos –, quer seja protagonizando as lutas por melhorias na qualidade da educação escolar, quer seja nas diversas mobilizações sociais no Estado.

A inserção da luta como matriz pedagógica potencializa-se na relação orgânica das escolas com o MST, na mística, no estudo das lutas sociais, na participação real dos estudantes na luta social real, junto com suas famílias, ultrapassando o caráter de atividade escolar.

e) A organização coletiva e a auto-organização dos estudantes

A organização do trabalho docente por área de conhecimento é outra estratégia introduzida, com a intenção de contribuir na redução da fragmentação disciplinar, bem como fortalecer a organização coletiva do trabalho. Nesse sentido, as ementas dos componentes curriculares prevêm objetivos formativos e de ensino por área do conhecimento, com o planejamento pedagógico a partir do inventário da realidade e avaliação por área. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53).

Com esse fim, todos os componentes curriculares da base comum e da parte diversificada foram organizados em três áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Sociais e suas Tecnologias.

Além da organização do trabalho docente, a coletividade abrange as estratégias de gestão escolar, assumindo uma intenção política, como instrumento de democratização, e uma

dimensão educativa, a pedagogia da organização coletiva. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 26).

Com esse fim, as escolas compartilham de estrutura orgânica, composta por instâncias de gestão coletiva, quais sejam: Assembleia Geral da Comunidade Escolar; Coletivo de Educação do Assentamento; Colegiado de Gestão da Escola; Coletivo de Educadores; Coletivo de Funcionários; Coletivo de Estudantes e Núcleos de Base.

A Assembleia Geral é a instância máxima da comunidade escolar, onde após debate nos núcleos de base e demais coletivos, as propostas e encaminhamentos serão aprovadas com a participação de todos e encaminhadas para a realização nos núcleos e nas demais instâncias da escola. Além da Assembleia, o Colegiado de Gestão da Escola, composto por representações dos vários segmentos da escola e do assentamento, possibilita a direção coletiva “tendo como objetivo mobilizar o desenvolvimento educativo, cultural e organizativo da escola, assumindo, ainda, as funções correspondentes ao Conselho Escolar”, enquanto o “Núcleo Gestor (diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar) coordena o Colegiado de Gestão da Escola e tem a função de assegurar a execução das decisões tomadas pela coletividade”, assumindo um caráter mais executivo. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 35).

O vínculo entre a escola e a comunidade na gestão escolar, potencializando seu caráter público, é concretizado através da participação das representações das comunidades e do Coletivo de Educação do Assentamento, no Coletivo de Gestão da Escola, além da própria relação orgânica entre o Coletivo de Educação do Assentamento, instância local do Setor de Educação do MST, que articula os diversos segmentos da comunidade em torno da defesa do direito da educação.

O Coletivo de Professores e o Coletivo de Funcionários, além de organizarem esses segmentos para participação na gestão da escola, funcionam, ainda, como instância de organização coletiva do trabalho. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, pp. 40-41).

Por fim, a auto-organização dos estudantes parte de instâncias primárias de organização dos estudantes – os Núcleos de Base – compostos entre 07 e 10 estudantes de uma mesma turma, que escolhem uma coordenação para cada núcleo. Entre os vários coordenadores de núcleos será escolhido um casal para Coordenação da Turma. “A articulação dos Núcleos de Base é feita através do Coletivo de Estudantes, formado por todos os coordenadores e coordenadoras de turmas, instância representativa do segmento dos

estudantes, equiparando-se e podendo desempenhar as funções do Grêmio Estudantil”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Toda essa engenharia social tem um longo e complexo caminho a percorrer entre a intenção e a realidade concreta e, como os demais elementos do projeto, se materializa de modo diverso em cada escola. Dentre os desafios, destacam-se as dificuldades em garantir o tempo necessário para os processos organizativos e a instituição de uma dinâmica de efetiva organização coletiva do trabalho, do estudo, das decisões e da vida escolar, que exija a coletividade como uma necessidade orgânica da escola.

Ainda sobre a organização coletiva, importa destacar a presença dos diversos segmentos nos encontros de planejamentos, nas formações continuadas e no coletivo estadual de coordenação das escolas de ensino médio do campo, como indicador positivo da coletividade. Acrescente-se, nesse mesmo sentido, a relação orgânica da escola e seus sujeitos com o MST, conforme já citado anteriormente.

Adversamente, observou-se que apesar da importância da organização coletiva na efetivação do desenho curricular proposto, esse é um tema que tem comparecido pontualmente nos planejamentos e formações e que carece de análises específicas.

Em relação à forma escolar, de modo geral, embora reconheça o quanto se avançou nesse aspecto, Bahniuk (2015) argumenta que o arranjo possível com a introdução de alguns novos elementos pedagógicos como os três componentes curriculares da parte diversificada, o campo experimental, a utilização do inventário da realidade, a diversificação dos tempos educativos e a organização coletiva dos sujeitos não consegue romper com a forma escolar tradicional, atribuindo um caráter híbrido ao currículo e limitando sua possibilidade de integração com a realidade.

O estudo de Dalmagro (2011, p. 247) sobre “A escola no contexto das lutas do MST” também oferece importantes contribuições para a análise da experiência do Ceará. Para a autora, o sentido maior atribuído à escola pelo Movimento

[...] é o de ligar-se à transformação social, especialmente por meio de três objetivos: a formação para novas formas de trabalho, para o conhecimento elaborado e para a formação de militantes. A experiência estudada busca construir um novo conteúdo/forma escolar, tendo por base a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo. Identificamos, porém, dificuldades para realizar essa articulação dialética entre forma e conteúdo, com maior fragilização do acesso ao saber culto. Observamos ainda, grande expectativa com as possibilidades de a escola contribuir com a formação pretendida num contexto de descenso das lutas sociais. Todavia, a experiência estudada revela uma

importante contribuição à construção de uma escola coerente com a perspectiva da emancipação humana, gestada no seio da luta do MST.

Em sua análise, chama atenção a preocupação com a fragilidade em relação à garantia do acesso ao conhecimento, especificidade central da escola, e sobre as reais possibilidades, na atualidade histórica, de se atingir os objetivos propostos, vinculados à transformação social.

Ambas as autoras oferecem reflexões relevantes, que corroboram com o presente estudo.

### **4.3 O Trabalho nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará**

A partir das experiências com educação, construídas ao longo de sua trajetória, relacionadas com as necessidades colocadas pela realidade da luta pela terra e a construção da reforma agrária, o MST vai afirmando uma concepção de Educação do Campo, cujo embrião é sua elaboração da Pedagogia do Movimento, vinculada a um projeto de campo e de sociedade, que antagoniza com o agronegócio e o projeto neoliberal e que apontam na direção do socialismo, claramente explicitado em seus documentos, embora se saiba como possibilidade que se efetiva concretamente somente com a superação do metabolismo social do capitalismo.

Ao situar sua concepção de educação (a Educação do MST), numa proposição ampliada (a Educação do Campo), como estratégia da luta pelo direito, o Movimento insere-se num campo de articulações políticas alargado, porém, mais complexo e contraditório, com limites que passam pela diversidade dos sujeitos que constituem essa articulação, com posições políticas diferenciadas, algumas notadamente conservadoras.

Esbarra também nas contradições da sua constituição como política pública, que se, por um lado, permite a universalização, disputando a hegemonia com as tendências liberais; por outro, corre o risco de esvaziar-se em seu conteúdo político pela mediação do Estado burguês.

As referidas contradições atravessam o processo de construção e execução do projeto político pedagógico das escolas de ensino médio do campo em questão. E, no que se referem à relação trabalho-educação, tais limites se expressam numa diversidade de posicionamentos e práticas com interesses e intencionalidades igualmente diversos e, algumas vezes, contraditórios.

Nesse sentido, o trabalho é requisitado a comparecer à escola primeiramente como formação profissional. Desde os primeiros momentos de discussão sobre a construção de uma escola de nível médio nos assentamentos de reforma agrária em questão, a expectativa das comunidades era de que esta fosse uma escola de ensino médio com oferta de cursos técnicos profissionalizantes, como possibilidade de resposta à reivindicação da juventude do campo por alternativas de trabalho e geração de renda.

No entanto, o programa de financiamento de construção de escolas do campo, que viabilizou a concretização das referidas escolas de ensino médio, dirigia-se ao ensino regular, não tendo previsto em seu projeto original nenhuma estrutura destinada à formação profissionalizante, o que só foi compreendido pelas comunidades e pelo MST do Ceará, ao longo do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos, quando as escolas já estavam construídas, daí que no Caderno de Trabalho de Base nº 03 do Setor de Educação do MST do Ceará, naquele momento, contavam como conquista “a construção das escolas, com os equipamentos existentes, para o Ensino Médio, Técnico e EJA” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2010, p. 4), apresentando como limite a “falta de experiência do MST/CE, pois estas são as primeiras escolas de ensino médio, técnico e EJA em áreas de reforma agrária no Estado”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2010, p. 5).

Com a construção e implantação das escolas de ensino médio regular, seguiu-se a luta para que as mesmas venham a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mantendo-se como ponto nas pautas de reivindicação junto ao Governo do Estado do Ceará que, em 2015, assumiu o compromisso de atendê-la. A partir de então, o MST iniciou um processo de discussão e elaboração dos planos de cursos técnicos para essas escolas, com o propósito de adequar seus projetos pedagógicos incluindo a modalidade de educação profissional.

Todavia, a formação para o trabalho consta desde a origem como um dos objetivos das escolas, assim escrito:

implementar a formação para o trabalho, através da participação nos processos produtivos do campo experimental da Agricultura Camponesa, da Reforma Agrária e nas alternativas de geração de renda e vivência da cooperação como um dos eixos articuladores do currículo. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 33).

As estratégias pedagógicas anteriormente citadas, das quais se destacam o “Campo Experimental” e o componente curricular “Organização do Trabalho e Técnicas

Produtivas”, até então, têm sido os principais meios, através dos quais o objetivo de formação para o trabalho vem sendo concretizado, mobilizando adequações estruturais na escola para sua viabilização, a exemplo da reivindicação de recursos para as unidades de produção, tais como, o cercamento da área; construção de cisternas e poços; a aquisição de ferramentas e insumos para projetos produtivos; construção de vestiários; lotação de um profissional da área de ciências agrárias no referido componente curricular; e a ampliação do tempo escolar, com dois dias de atividades em tempo integral.

Outro aspecto do debate sobre educação e trabalho nas escolas de ensino médio em estudo relaciona-se ao predomínio de atividades produtivas de natureza agrícola, em decorrência da preocupação com o êxodo rural juvenil e a perda do vínculo da juventude com o trabalho camponês.

A permanência dos jovens no campo tem sido uma preocupação presente nas discussões, que ganhou lugar nos projetos políticos pedagógicos dessas escolas, dentre os objetivos do Ensino Médio, atribuindo-lhes a tarefa de “preparar a juventude para sua permanência no campo com qualidade de vida, lutando por acesso ao ensino superior como continuidade de sua formação profissional”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Assim sendo, o trabalho produtivo na escola, quer seja numa perspectiva profissionalizante ou como formação geral, é predominantemente de natureza agrícola, voltado para a preparação para o trabalho camponês, com expectativa de contribuir com a permanência dos jovens no campo. A opção por lotação de um técnico da área de ciências agrária para o componente “Organização do trabalho e técnicas produtivas”; a estratégia pedagógica dos “campos experimentais da agricultura camponesa” e os projetos produtivos, quase exclusivamente, de cultivo agrícola ou criação de animais; ao lado da ausência de iniciativas envolvendo outras áreas produtivas não agrícolas, reforçam essa leitura.

Embora o componente “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” apresente uma perspectiva de formação “que articula o conhecimento escolar com o trabalho produtivo e socialmente útil”; busque o diálogo com as demais áreas do conhecimento a fim de “promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática”; promova “formas de organização para o trabalho com base na cooperação”, “desenvolvendo tecnologias camponesas”; (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47) e os “campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária” não pretendam reduzir-se ao trabalho agropecuário, mas contemplem os diversos espaços e possibilidades produtivas (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 40), a observação direta da implementação de tais estratégias pedagógicas nas escolas e os registros de sua execução dão conta de dificuldades de avançar nas possibilidades do trabalho na escola, para além da restrita prática produtiva agropecuária, apenas reproduzindo o trabalho camponês, inclusive sofrendo as mesmas dificuldades em decorrências das características do semiárido e da escassez de água com a prolongada seca que assola o Nordeste do país.

Um terceiro sentido identificado na discussão sobre a relação entre trabalho e educação na experiência em estudo, diz respeito a uma preocupação de natureza prioritariamente pedagógica, que reconhece no caráter ativo e concreto do trabalho um potencial didático, a partir do qual os estudantes aprenderão melhor se tiverem atividades concretas onde possam experimentar, vivenciar, contextualizar os conhecimentos teóricos.

Aqui, o trabalho pode ser qualquer atividade concreta que venha fornecer subsídio prático às disciplinas curriculares e as relações podem ser mais ou menos intrínsecas à atividade produtiva, variando, por exemplo, desde o estudo sobre as sementes e a transgenia, ao estudo de geometria através das formas dos canteiros de hortaliças, aproximando-se do ativismo pedagógico da Pedagogia Ativa, ou simplesmente da contextualização dos conteúdos, caindo na crítica que Pistrak (2000) e Shulgin (2013) faziam a alguns pedagogos russos, que na intenção de estabelecer a relação entre escola e trabalho, rendiam-se à proposição burguesa de escola do trabalho, não conseguindo estabelecer uma relação orgânica com a ciência, nem com a realidade atual.

Num quarto sentido, o trabalho comparece como princípio educativo, tendo como horizonte a educação politécnica, como expressa nos marcos conceituais dos projetos políticos pedagógicos, a exemplo da Escola Francisco de Araújo Barros, ao afirmar que

a formação para o trabalho (ou formação do trabalhador) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se concentra na chamada educação tecnológica ou politécnica. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 25).

Neste caso, importa o caráter socialmente útil do trabalho produtivo bem como sua complexidade, interessando ao processo educativo tanto a apropriação das técnicas produtivas, quanto os fundamentos científicos que lhe são inerentes.

Identificou-se nos documentos do MST uma preocupação com a “formação para a cooperação, como elemento estratégico para esta educação que vise à construção de novas

relações sociais” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 8). Nesse caso, o trabalho situa-se como atividade educativa de valores e relações, importando, em grande medida, a forma como o trabalho é organizado e sua relevância social, partindo de necessidades concretas dos estudantes, da escola ou da comunidade.

Para o MST, “no caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela reforma agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 8).

Esse vínculo da educação escolar e da função pedagógica do trabalho, com as necessidades imediatas da luta pela terra e de construção da reforma agrária, atualizam-se com o novo Programa Agrário do MST, que defende o projeto de reforma agrária popular, avançando na defesa da agroecologia como matriz tecnológica e de conhecimentos para a agricultura camponesa, que se contrapõe ao agronegócio.

No entanto, embora a educação agroecológica apresente-se como a necessidade imediata do momento histórico, para o MST, somando-se à perspectiva da educação para o trabalho agrícola cooperativo, do que foi possível apreender da experiência cearense, é possível afirmar que essa nova necessidade estratégica do MST ainda não foi devidamente incorporada pelas escolas. A educação agroecológica ainda ocupa lugar secundário nos seus projetos, sendo um desafio para o futuro a sua incorporação como intencionalidade pedagógica estratégica, vinculada às necessidades atuais da luta e construção da reforma agrária popular.

Por fim, a orientação da Pedagogia do Movimento, que identifica as diversas modalidades de práxis como educativas e propõe retomá-las no projeto de educação escolar do campo, como matrizes pedagógicas, destacando igualmente o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva e a história, ganham materialidade no arranjo curricular proposto, tanto como categorias organizativas do Inventário da Realidade, como possibilidades de práticas de educação integral e interdisciplinar, a partir da pesquisa, do trabalho e das práticas sociais, enfatizadas a partir dos respectivos componentes curriculares da parte diversificada, sugerindo que o trabalho seria princípio educativo por ser práxis.

Em síntese, a diversidade de sentidos identificados na experiência em questão, sobre o trabalho e sua relação com a educação escolar, pode ser assim resumida: 1) a escola como lugar de preparação para o trabalho, enquanto atividade geradora de renda. Ou seja, educação profissional; 2) educar para o trabalho camponês, para o vínculo e a permanência no campo. O trabalho agrícola; 3) educar pelo trabalho, pela atividade. O trabalho como

princípio pedagógico, o ativismo pedagógico; 4) o trabalho como princípio educativo, “rumo ao politecnismo”: produtor de valor de uso, por seu caráter ético-político; articulação entre os fundamentos científicos e o trabalho produtivo, relação teoria e prática; o trabalho socialmente necessário, vinculado à classe trabalhadora e as necessidades imediatas da luta; 5) a práxis como princípio educativo e o trabalho como uma, dentre outras, modalidades da práxis.

Retomando o capítulo 2, é possível considerar o fato de que a diversidade de sentidos marca o debate teórico sobre a relação trabalho-educação. Enquanto Frigotto (2008; 2009) enfatiza o princípio ético-político de ensinar a todos o valor do trabalho produtor de valor de uso; Saviani (1994) destaca a importância do conhecimento científico vinculado ao trabalho produtivo para a classe trabalhadora e a unidade entre teoria e prática, na perspectiva de educação politécnica. Na Pedagogia Socialista, Pistrak (2009) e Shulgin (2013) defendem uma educação escolar vinculada à atualidade e ao trabalho socialmente necessário, viver e fazer parte da classe trabalhadora para formação de lutadores e construtores, para produzir o “germe do futuro”. E Sousa Júnior (2008) pondera que o trabalho é um princípio educativo, por ser uma práxis humana, recorrendo à tríade marxiana da relação entre educação (instrução objetiva), trabalho produtivo e a práxis político-educativa. Ressalvadas as devidas diferenças e implicações, tais posicionamentos, entretanto, não são necessariamente excludentes.

Na trajetória histórica do MST o trabalho e sua relação com a educação, também comparece nas experiências concretas e em suas elaborações conceituais com diferentes sentidos e objetivos, como se pode inferir na exposição do capítulo 3.

No Boletim da Educação nº 4 (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005), a concretização da “Escola do Trabalho do MST” é posta como um desafio histórico, de caráter prático, a ser enfrentado criativamente em cada acampamento e assentamento, considerando a necessidade de se organizar experiências com diversos tipos de trabalho, com diversos objetivos específicos, contanto que se tenha clareza dos objetivos possíveis com cada tipo de trabalho. Recomendação que pode ser aplicada para a experiência em questão a respeito dos diversos sentidos atribuídos ao trabalho e sua relação com a educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta ao desafio inicialmente proposto com a pesquisa, de compreender a relação trabalho-educação, considerando a especificidade e atualidade do capitalismo no campo brasileiro e o debate sobre Educação do Campo na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir da experiência das escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária do Ceará, considera-se que a tarefa fora apenas iniciada. Mas, como um estudo de base, buscou organizar as informações sobre o objeto investigado, preparando o terreno para futuras incursões de maior profundidade.

Nesse intento, a pesquisa seguiu um percurso que partiu do debate teórico sobre os sentidos do trabalho, em sua diversidade, e sua relação histórico-ontológica com a educação e a escola; situou a relação trabalho-educação na particularidade da educação do campo, na perspectiva do MST; e por fim, sistematizou o caso particular das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, analisando a relação trabalho-educação como experiência singular.

Nesse decurso investigativo destacaram-se cinco questões, que sintetizam as considerações que por ora o finalizam.

Consideração número um: a relação Trabalho-Educação do Campo somente pode ser compreendida na atualidade do sistema capitalista e suas implicações sobre a conjuntura agrária e educacional brasileira. No entanto, quando investigada a partir de uma experiência específica, como o caso das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST do Ceará, traz simultaneamente as marcas de sua singularidade, que não podem ser ignoradas.

A sociabilidade capitalista, na atualidade, avança sobre o campo brasileiro, inclusive das áreas de reforma agrária, com a primazia do trabalho abstrato; com a produção agrícola subordinada à produção de mais-valia, com o agronegócio; com o avanço da sociabilidade individualista, mediada pelo mercado; com a crescente disputa direta da política educacional, inclusive da educação do campo, pela intervenção das agências de hegemonia do capital, a exemplo do Movimento Todos pela Educação.

Contraditoriamente, os assentamentos de reforma agrária organizados pelo MST tencionam a sociabilidade capitalista no uso coletivo da terra; na organização do trabalho associado; na produção agroecológica; na resistência do trabalho que produz valor de uso; na disputa da educação do campo, embora a realidade concreta apresente reduzidos avanços na

efetivação de novas formas de organização e de trabalho, com implicações negativas em relação às possibilidades de transformar a escola.

No campo da política educacional, é importante considerar que o fato das escolas de educação básica, no sistema educacional brasileiro, ficar sob a gestão dos sistemas estaduais e municipais de ensino contribui para que a conjuntura e a correlação de forças locais tenham implicações diferenciadas na política educacional.

Nesse sentido, considera-se que a conjuntura e correlação de forças no Estado do Ceará tem sido favoráveis ao avanço com a educação do campo, particularmente com a escolarização de nível médio. Também existem diferenças entre as escolas estudadas que se relacionam com os contextos locais, o nível de organização dos assentamentos; o vínculo das famílias com o MST; envolvimento das comunidades com as escolas, dentre outros.

Contudo, de modo geral, o que se conseguiu inovar na forma escolar esbarra numa série de mecanismos de controle do sistema de educação brasileiro que limitam as possibilidades concretas de efetivação de um projeto diferenciado específico, numa determinada escola da rede pública, dentre os quais podemos citar: os sistemas de gestão escolar; o perfil da formação inicial dos professores; o material didático; o financiamento associado à adesão a projetos empresariais<sup>26</sup> e, sobretudo, o sistema de avaliação nacional.

Tais mecanismos engessam a estrutura escolar, limitando bastante as modificações em sua forma, demandando esforço permanente na mediação das especificidades dos projetos escolares e as imposições do sistema de educação, exigindo uma intervenção não somente no chão das escolas, mas com incidência sistêmica.

Consideração número dois: O posicionamento identificado nos documentos do MST e na experiência escolar local se alinha à compreensão de que a união entre trabalho produtivo e educação tem o germe de uma formação omnilateral, que não podendo realizar-se sob o capitalismo, deve aqui iniciar-se inserida num movimento com perspectiva de transformação social.

Desse modo, quando a educação é posta em relação com o trabalho requisita igualmente a relação entre teoria e prática, com ênfase nos fundamentos científicos do trabalho, suas tecnologias e formas de organização; e uma relação com o trabalho socialmente necessário, na perspectiva da educação politécnica.

Na experiência escolar investigada, a estratégia de introdução do trabalho, da pesquisa e das práticas sociais como componentes curriculares da parte diversificada

---

<sup>26</sup> A exemplo do Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco

adequou-se à estrutura disciplinar, sob a regência de um professor, limitando as possibilidades de superar a fragmentação e avançar numa perspectiva interdisciplinar, conforme intencionado, reduzindo a potencialidade pedagógica desses componentes curriculares como integradores da teoria com a prática.

Além disso, para não reduzir o tempo escolar das disciplinas da base comum do currículo, a ampliação da carga horária na direção da escola de tempo integral, para contemplar os componentes curriculares inseridos na parte diversificada, num regime regular, que não recorre à alternância, contribui com o afastamento dos jovens das atividades produtivas do assentamento e as problemáticas do seu cotidiano – tendência que já vem se verificando, com o progressivo avanço da sociabilidade capitalista nos assentamentos –, fragilizando a identificação de classe e reduzindo as possibilidades de vínculo do estudo com o trabalho produtivo, com a realidade.

Consideração número três: O “campo experimental” pode ser uma estratégia pedagógica interessante numa proposta de educação politécnica, desde que estabeleça um vínculo permanente com o trabalho produtivo do assentamento e suas problemáticas, numa relação de interação qualificada entre estudantes e agricultores. E, ao mesmo tempo, tome o trabalho como princípio pedagógico que impulse o aprendizado dos fundamentos científicos, para uma compreensão mais complexa da produção, sob seus diversos aspectos.

Para tanto, não deveria ser ferramenta pedagógica unicamente do educador de “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, nem de aprendizagem dos conhecimentos específicos das unidades produtivas ali desenvolvidas. Mas um espaço de trabalho coletivo, dos diversos educadores com intencionalidade pedagógica dirigida para a apropriação do conhecimento científico dos diversos ramos da produção, não somente agrícola, na teoria e na prática.

A restrição das atividades produtivas ao campo experimental sob a gestão exclusiva da escola, submetido à regência do professor de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, tende a configurar-se mais como formação profissional em técnicas agropecuárias, perdendo sua potencialidade como princípio educativo e educação politécnica, ao não considerar o trabalho socialmente necessário; o vínculo com as atividades produtivas do assentamento; e o diálogo com os fundamentos científicos do trabalho, a partir das diversas áreas de conhecimento.

Consideração número quatro: Apesar da significativa presença da categoria trabalho nos projetos político pedagógicos das Escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará e do reconhecimento pelo MST do trabalho como um princípio

fundamental, em sua proposta de educação; a elaboração da Pedagogia do Movimento o reposiciona, ao reconhecer a práxis como princípio educativo.

Ao situar o trabalho como uma modalidade de práxis, transposto em matriz pedagógica da educação escolar, somando-se à cultura, à organização coletiva, à luta social e à história, o MST aproxima-se da tese de Sousa Júnior (1997; 2008; 2015) que, sem negar o trabalho como princípio educativo, discorda da exclusividade que a referida categoria ocupa entre as elaborações dos principais teóricos do campo marxista e advoga em defesa do potencial educativo da categoria práxis, sobretudo, na perspectiva de uma educação emancipatória, para a formação da classe revolucionária, na atual fase do capitalismo.

Ao defender a indissociabilidade do tripé escola, trabalho e práxis do programa marxiano de educação, Sousa Júnior (1997; 2008; 2015) admite alguma potencialidade revolucionária na educação escolar, desde que articulada não somente com o trabalho produtivo, mas, sobretudo, com a práxis-revolucionária que se verifica para além da escola e do trabalho, o que somente é possível dentro da perspectiva de ir para além do capital, a partir da luta social, para a qual a práxis político-educativa, a auto-organização da classe trabalhadora é fundamental.

O vínculo das escolas com um movimento social e sua inserção nas lutas parece ser uma interessante experiência nessa direção. As escolas nascem como conquista das lutas, em atendimento às reivindicações dos trabalhadores, a partir de suas necessidades, como parte de uma luta histórica pela terra e por educação. E permanecem na luta, por seu vínculo orgânico com o MST.

Consideração número cinco: O esforço coletivo e criativo do MST do Ceará em sua intervenção num conjunto de escolas públicas em assentamentos de reforma agrária é, sem dúvidas, uma experiência importante, que contribui com a classe trabalhadora camponesa, na tarefa histórica de construir a Escola do Campo. Além disso, permite refletir sobre as possibilidades de disputa da escola pela classe trabalhadora.

O MST afirma a compreensão de que a educação envolve uma diversidade de dimensões e processos diferenciados. Isso é manifestado em suas elaborações e é perceptível em sua prática educativa. No entanto, embora, afirme a importância da educação escolar para a classe trabalhadora, reconhecendo a especificidade do conhecimento escolar, faz a crítica à forma escolar atual, subordinada ao capitalismo.

Toda a sua luta em torno da educação move-se pela conquista do acesso à escola e no esforço de criticá-la e transformar sua forma, não somente para garantir o acesso ao

conhecimento escolar, mas para reorientá-la como promotora de uma educação emancipadora e de formação da classe revolucionária, para a transformação social.

Com a devida compreensão dos limites da atualidade histórica, é possível afirmar que o contexto histórico-social do qual as escolas se originam e no qual estão inseridas e a forma escolar, que proporciona uma relação da educação com a realidade atual da cultura, do trabalho produtivo, da luta social, vinculando a escola na dinâmica coletiva do assentamento e do MST, distanciam consideravelmente essas escolas da ideia de que sua principal contribuição para a classe trabalhadora seria a apropriação do conhecimento escolar objetivo. Resta saber até que ponto se consegue romper com os limites da atual forma escolar hegemônica, que pouco teria a contribuir para a educação emancipadora e para a formação da classe trabalhadora numa perspectiva de transformação social.

Apesar de tudo, embora se considere a hegemonia capitalista, é possível afirmar que nessas experiências encontram-se germes de uma nova sociabilidade, que a tencionam numa direção contrária à ordem do capital, a partir dos interesses e do protagonismo da classe trabalhadora camponesa, organizada nos assentamentos de reforma agrária, vinculados ao MST.

Sobre as possibilidades desse esforço criativo, Mészáros (2005) adverte: Uma radical transformação da sociedade exige a participação ativa da educação; e somente é possível realizar-se mudanças significativas na educação numa direção emancipatória, num movimento radical de transformação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, F. A. G.; DINIZ, A. S. **MST- Ceará, 20 anos de marchas**. Mercator - volume 9, número 20, 2010: set./dez.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. SILVA, Maria A. Moraes (orgs.). **O avesso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Biotempo, 2009.

ARROYO, Miguel. G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; ALMEIDA DE JESUS, S. M. S. **Por uma educação básica do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2005.

ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA DO ESTADO DO CEARÁ (ACACE). **Projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar II**. Documento Narrativo. Fortaleza, 2014.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2007.

CALDART, Roseli S. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

\_\_\_\_\_. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Texto, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. et. all. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção**. Tese de Doutorado. Fortaleza/CE: UFC, 2006.

DALMAGRO, Sandra L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2010.

DINIZ, Aldiva Sales. **Trilhando caminhos**: a resistência dos camponeses no Ceará em busca da sua libertação. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena, CE: 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca, CE: 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Delimitação conceitual de campesinato**. Texto, 2004.

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. pp. 399 - 404.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, Jan./Abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação básica no Brasil**: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In.: MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: texto para o debate – lutar, construir reforma agrária. São Paulo: MST, 2014 (Boletim de Educação n. 12).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo **agropecuário 2006**: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: [biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro\\_2006.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf). Acesso em: 20 abr. 2015.

KOLLING, Edgar; VARGAS, Cristina & CALDART, Roseli. MST e a educação. In: CALDART, Roseli Salet et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P.502-509.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, György. **Para a ontologia do ser social**. O Trabalho. (Tradução Ivo Tonet a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981.). Maceió, 1984.

MANACORDA, Mário. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2ª edição. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos)

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I. Vol 1 e 2. Trad. de Reginaldo Sant'Anna.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; [Tradução Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O trabalho e a coletividade na educação**. Boletim da Educação n.º 5. São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação n.º 08, julho de 1996.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. **Educação no MST: Balanço 20 anos**. Boletim da Educação n.º 09, dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação n.º 13. Edição Especial. Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, Agosto/2005.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. **O MST e a Escola**. Documento elaborado a partir do Seminário sobre o lugar da escola no projeto político e educativo do MST e as formas de trabalho com as escolas públicas das áreas de Reforma Agrária, realizado em Brasília, em Junho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa Agrário do MST: texto em construção para o VI Congresso Nacional**. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 2013.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação/CE. **Mais um passo à frente na implementação das escolas do campo de nível médio do MST**. Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE n.º 03. Fortaleza: Setor de Educação do MST/Ceará, Outubro/2010.

\_\_\_\_\_. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - II ENERA: Textos para estudo e debate**. Boletim da Educação n.º 12, dezembro de 2014.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 20ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

RELATÓRIO DO SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Fortaleza, Setembro de 2004. Texto.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Choque Teórico da Politecnicidade**. Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 5).

\_\_\_\_\_. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SHULGIN, Viktor. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Paulo Roberto de S. **Trabalho e Educação do Campo nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Ceará**. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro/RJ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), 2013.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Para um conceito marxiano de educação. In: **Trabalho & Educação** – revista do NETE, ago/dez, 1997, n. 2, p.137-154.

\_\_\_\_\_. **A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola**. Revista eletrônica Trabalho necessário. NEDATE/UFF, ano 2, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação**. Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPEd. Caxambu/MG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contradições da reprodução social na ordem regressivo-destrutiva do capital**. Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels. São Paulo, Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Educação: diálogos necessários**. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, UFSC, 2015.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo**: Ensaio de Análise Crítica. Revista eletrônica Trabalho necessário. NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Magistério da Terra**: Curso de Formação de Educadores e Educadoras em Áreas de Reforma Agrária do Ceará, em Nível Médio com ênfase na Educação Infantil e Fundamental. Projeto Pedagógico. Fortaleza, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte/CE, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Programa segunda licenciatura nas áreas de ciências humanas e sociais, com ênfase em educação do campo e questão agrária**. Sobral/CE, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Licenciatura Plena em Pedagogia**: Programa para formação de educadores nas séries iniciais de ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais de escolas do campo/MST em serviço (pedagogia da terra). Projeto Pedagógico. Fortaleza, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.