

A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS ITINERANTES NOS ACAMPAMENTOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO PARANÁ

THE MODALITY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE) FROM THE PERSPECTIVE OF INTINERANT SCHOOLS IN THE CAMPS OF THE LANDLESS RURAL WORKERS (MST) MOVEMENT IN PARANÁ

LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN LA PERSPECTIVA DE LAS ESCUELAS ITINERANTES EN LOS CAMPAMENTOS DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA (MST) EN PARANÁ

Mariani Strapazzon dos Santos Freitas¹

Resumo

O trabalho tem por objetivo realizar algumas reflexões e apontamentos sobre as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando suas especificidades e sua importância dentro dos acampamentos. Isso porque a educação que os acampados recebem precisa contribuir para a formação integral dos sujeitos do campo, objetivando sua emancipação e consciência de classe, na luta pela terra e reforma agrária. A metodologia utilizada foi a documental e bibliográfica, pois a partir delas é possível a consulta a autores basilares para a educação do campo — como Pistrak (2000), com os fundamentos da escola do trabalho; Makarenko (FILONOV, 2010), pedagogo soviético que contribuiu para a educação no período da Revolução Russa a partir de 1917; e Gramsci (1999), que apresenta os conceitos de ideologia e hegemonia, necessários para o entendimento da lutas contra-hegemônicas, enfrentadas por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Destaca-se também Marx, considerado uma referência para a Pedagogia do Movimento, a partir da sua *Crítica ao Programa de Gotha* (2012). Para elaboração desta pesquisa, além dos já citados, foram utilizados outros autores que contribuem para uma visão crítica da educação brasileira, como Saviani (2008) e Freire (1967, 1983), entre outros. Esta pesquisa trata de considerar, portanto, que a educação dos movimentos sociais busca a emancipação da consciência da classe trabalhadora e a formação omnilateral.

Palavras-chave: escolas itinerantes; MST; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo.

Abstract

The work aims to carry out some reflections and notes on the Itinerant Schools of the Landless Rural Workers Movement – MST, in the form of Youth and Adult Education, considering their specificities and their importance within the camps. This is because the education that campers receive needs to contribute to the integral formation of rural subjects, aiming at their emancipation and class consciousness, in the struggle for land and agrarian reform. The methodology used was documental and bibliographical, as based on them it is possible to consult basic authors for rural education — such as Pistrak (2000), with the foundations of the school of work; Makarenko (FILONOV, 2010), Soviet pedagogue who contributed to education in the period of the Russian Revolution from 1917 onwards; and Gramsci (1999), who presents the concepts of ideology and hegemony, necessary for understanding the counter-hegemonic struggles faced by social movements such as the Landless Rural Workers Movement. Marx is also noteworthy, considered a reference for the Pedagogy of Movement, based on his *Critique of the Gotha Programme* (2012). To elaborate this research, in addition to those already mentioned, other authors who contribute to a critical view of Brazilian education were used, such as Saviani (2008) and Freire (1967, 1983), among others. This research tries to consider, therefore, that the education of social movements seeks the emancipation of the consciousness of the working class and omnilateral formation.

¹ Graduada em Pedagogia e pós-graduanda em Pedagogia do Esporte no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: mariani.ss.freitas@gmail.com.

Keywords: traveling schools; MST; Youth and Adult Education; Rural Education.

Resumen

El trabajo tiene el objetivo de realizar algunas reflexiones y apuntes sobre las Escuelas Itinerantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST, en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, considerando sus especificidades y su importancia dentro de los campamentos. Eso porque la educación que los acampados reciben necesita aportar a la formación integral de los sujetos del campo, en función de su emancipación y consciencia de clase en la lucha por la tierra y la reforma agraria. La metodología utilizada fue documental y bibliográfica, pues a partir de ellas es posible la consulta a autores fundamentales para la educación del campo — como Pistrak (2000), con los principios de la escuela del trabajo; Makarenko (FILONOV, 2010), pedagogo soviético que contribuyó para la educación en el período de la Revolución Rusa a partir de 1917; e Gramsci (1999), quien presenta los conceptos de ideología y hegemonía, necesarios para la comprensión de las luchas contrahegemónicas, libradas por movimientos sociales como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Se destaca también Marx, considerado como referencia para la Pedagogía del Movimiento, a partir de su *Crítica al Programa de Gotha* (2012). Para la elaboración de esta investigación, además de los citados, se utilizaron otros autores que contribuyen para una visión crítica de la educación brasileña, como Saviani (2008) y Freire (1967, 1983), entre otros. Esta investigación trata de considerar, por lo tanto, que la educación de los movimientos sociales busca la emancipación de la consciencia de la clase trabajadora y la formación omnilateral.

Palabras-clave: escuelas itinerantes; MST; Educación de Jóvenes y Adultos; Educación del Campo.

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre a Escola Itinerante localizada nas dependências dos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, fez-se necessária uma análise sobre os fundamentos que norteiam a educação na perspectiva desse movimento social, em sua base histórica de luta, princípios filosóficos e educativos.

O questionamento inicial para este trabalho foi: Qual o papel da escola dentro dos assentamentos do MST como processo emancipador e organizativo? Qual é a contribuição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em um acampamento?

Na tentativa de elucidar esses questionamentos, utilizou-se como base metodológica a pesquisa bibliográfica na qual, segundo Severino (2007, p. 123), “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos outros autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. Também foi necessária a pesquisa documental que, segundo o mesmo autor, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo” (p. 123). Ressalta-se que a pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155) “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para esta pesquisa, foi necessária a distinção das vertentes pedagógicas, uma vez que a proposta pedagógica encontrada na Escola Itinerante tem relação com a linha teórica crítica. Para Saviani (2008, p. 34), “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta

a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. O mesmo autor destaca que há dois grupos de teorias educacionais. “No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2008, p. 3). Ao contrário do segundo grupo, que é definido por “teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2008, p. 3).

Uma forma de superação dessa marginalização pode ser encontrada na proposta de Gramsci de Escola Unitária, isso porque, segundo Soares e Soares (2017, p. 128), essa escola “não separa teoria e prática, atividade intelectual e manual, trabalho e vida”. Cabe destacar que a escola “é um dos locais onde a classe trabalhadora poderia imbuir-se dos conhecimentos científicos, da cultura geral, que lhe têm sido historicamente desapropriados” (SOARES, SOARES, 2017, p. 129). Dessa forma, no entendimento de Gramsci (2004), a escola tem papel de auxiliar a classe trabalhadora na geração dos seus próprios intelectuais orgânicos.

Para uma melhor abordagem do tema, este trabalho didaticamente foi elaborado em partes que se complementam. Na primeira parte busca-se apresentar uma perspectiva histórica da periodização dos passos dados pelos trabalhadores rurais, na sua trajetória de luta pela terra e pela educação no campo. Na segunda parte, são apresentados os fundamentos da Escola Itinerante localizada nas dependências do MST, na sua busca por confrontar a hegemonia da classe dominante, apresentando-se como uma concepção de educação contra-hegemônica. Na terceira parte é objeto de discussão o papel da Escola Itinerante, suas contribuições e as contradições da escola no campo.

Os materiais encontrados para a realização deste trabalho foram extraídos, além de livros, também de sites específicos que tratam sobre a educação do campo. Entre eles, está o site do MST, pois esse Movimento conta com biblioteca própria e produz cadernos de formação. Para a fundamentação teórica, também foram utilizados autores que são pilares para a educação no campo, entre eles, Makarenko (FILONOV, 2010).

Na perspectiva do MST, Makarenko defende que a vida prática é o critério do trabalho vivo da pedagogia comunista, aspectos *sine qua non* para a Escola Itinerante, principalmente na modalidade de educação de jovens e adultos. Na Escola Itinerante, os seus participantes buscam a formação na educação básica “movidos pelas necessidades” (MST, 1994, p. 4). Outro autor basilar é Pistrak (2000, p. 48), quem defende que “graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado”. O trabalho, portanto, torna-se um tema gerador da ação pedagógica da Escola Itinerante, na modalidade de jovens e adultos.

2 Reflexões históricas da educação do campo e do MST

Para que seja possível uma análise sobre a educação do campo na perspectiva dos movimentos sociais, faz-se necessária uma retomada histórica. Para isso, busca-se por meio de uma periodização demonstrar os passos dados pelos trabalhadores rurais na sua trajetória de luta pela terra e pela educação no campo. Segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Paraná - Educação do Campo (PARANÁ, 2006b), essa modalidade de educação pode ser dividida em quatro períodos:

1º período - Esse período corresponde à época desde a colonização até a década de 1930 (PARANÁ, 2006b, p. 22). Segundo Hoeller, Fagundes e Farias (2019, p. 27), “a educação no Brasil Império se destinava a poucos privilegiados que estavam diretamente ligados às oligarquias escravocratas ou que eram beneficiados pela coroa portuguesa”.

O Estado do Paraná, nesse período foi marcado “por um intenso processo de escravização dos negros” (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019, p. 23). Entretanto, ressalta-se que esse processo gerou muitos conflitos; segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 23), “a apropriação das terras pela classe dominante provocou reação dos nativos, dos escravos negros, dos posseiros, de parte dos imigrantes e outros”.

Desde a abolição da escravatura, os sujeitos que eram considerados “livres”, se tornaram trabalhadores em busca de emprego; necessitavam de ensino profissionalizante para se manterem no campo e, dessa forma, evitar as aglomerações nas cidades. Isso também ocorreu com os imigrantes logo após a I Guerra Mundial, pois de acordo com Hoeller, Fagundes e Farias (2019, p. 32) “a concentração de terras permanecia e a população camponesa via no processo de industrialização alternativas de sobrevivência, configurando o que se denomina *êxodo rural*” (grifo do autor). Diante deste novo cenário, “mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem” (PARANÁ, 2006b, p. 17), a educação rural surge para evitar o inchaço nas cidades, tornando-se, portanto, uma forma de amenizar problemas causados pela saída dos sujeitos do campo.

A pedagogia predominante nesse período era a tradicional que, segundo Saviani (2008), faz parte da perspectiva não crítica da educação, a qual traz em seu centro a ignorância como causa da marginalidade, além de ser marcada pela construção da democracia burguesa. Essa pedagogia, segundo Gonçalves (2008), tem como centro do processo educativo o professor, o aluno é um sujeito passivo e o método utilizado é o expositivo. A crítica a essa corrente pedagógica é relacionada à questão do autoritarismo por parte dos professores, que eram os detentores do saber.

2º período - Compreende o período a partir de 1937, no qual o Estado cria serviços assistenciais para os sujeitos do campo. Isso porque essa população era considerada atrasada (PARANÁ, 2006b, p. 22). Esse atraso rural está ligado à fase do desenvolvimento capitalista, portanto, a educação “foi utilizada para resolver questões sociais oriundas [deste modo de produção]” (HOELLER, FAGUNDES, FARIAS, 2019, p. 41-42). Além de que essa visão de atraso se dava pela adoção do conceito de países subdesenvolvidos; para Oliveira (2003, p. 28)

O “subdesenvolvimento” pareceria a forma própria de ser das economias pré-industriais penetradas pelo capitalismo, em “trânsito”, portanto, para as formas mais avançadas e sedimentadas deste; todavia, uma tal postulação esquece que o “subdesenvolvimento” é precisamente uma “produção” da expansão do capitalismo.

Estabelece-se nesse período, portanto, a visão de que “a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico” (PARANÁ, 2006b, p. 17). Várias iniciativas, no período pós II Guerra Mundial, marcaram essa fase da educação rural, a qual apresentava “interferência da política norte-americana no país” (PARANÁ, 2006b, p. 17). Os autores Hoeller, Fagundes e Farias (2019, p. 36-37) colaboram com essa discussão, apontando que “os Estados Unidos se movimentavam já no sentido de consolidação como nação e potência ocidental na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a América Latina era o campo de exploração e de reserva para o crescimento norte-americano”. Isso se deu a partir da influência no campo educacional, com a criação de instituições com a finalidade de cumprir os projetos internacionais (HOELLER, FAGUNDES, FARIAS, 2019).

Entretanto, essa educação rural apenas técnica acaba, segundo Freire (1983, p. 13) “transformando o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo”. Acrescenta ainda que “aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre ‘domesticadora’” (FREIRE, 1983, p. 14). Nota-se, portanto, que a educação do campo deve se colocar “na perspectiva da formação humana plena, na luta por uma educação de qualidade, com sentido e significado para seus alunos” (SOARES; SOARES, 2017, p. 175).

No campo das correntes pedagógicas, esse foi o período marcado, segundo Saviani (2008), pela Pedagogia Nova. Ela apresenta como causa da marginalidade a rejeição. Essa corrente surge como uma crítica à Pedagogia Tradicional, entretanto não a supera; ao contrário, parte dela. Gonçalves (2008) aponta que essa pedagogia entende o professor como um facilitador do processo de aprendizagem do qual o aluno deve ser o centro. A metodologia empregada é o do aprender fazendo. Segunda a mesma autora, “uma das críticas a essa perspectiva é que a equalização proposta por ela é ilusória, na medida em que há escolas

diferentes, ou seja, na prática, são poucas chances concretas de mobilidade para as classes operárias” (GONÇALVES, 2008, p. 82).

3º período - Esse período é marcado pela influência de inúmeros intelectuais, a partir da década de 1960 (PARANÁ, 2006b, p. 23). Esse foi o momento em que a educação de jovens e adultos ganhou destaque, a partir de Paulo Freire, que pautava os círculos de cultura no diálogo, considerando os sujeitos como seres sociais e produtores de cultura (PARANÁ, 2006b). Em 1964, o projeto era de que fossem implantados mais de 20.000 Círculos de Cultura² (FREIRE, 1967). Porém, com o golpe militar, esse projeto sofreu recuo; segundo Freire (1967, p. 8) “o golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil”. Para Gonçalves (2008), essa pedagogia libertadora entende a educação como uma das formas de transformação crítica da sociedade, na qual o educando é um ser ativo e o educador um partícipe do processo, em que educa e é educado. Os conteúdos se baseiam em temas geradores de acordo com o contexto em que os sujeitos se encontram. Segundo a mesma autora

destaca-se nessa perspectiva o questionamento das formas e do exercício do poder, e do uso da escola para seu fortalecimento e reprodução, afastando o homem comum da possibilidade de elaborar reivindicações e de participar das decisões que dizem respeito à sociedade em que vive. Daí a ênfase no diálogo, na autogestão, na autonomia, e a proposta da escola com a função de libertar [os sujeitos] da opressão estabelecida pelo sistema (GONÇALVES, 2008, p. 89).

Diante do contexto nacional, no Estado do Paraná houve empenho por parte do governo para o combate à luta dos trabalhadores do campo; isso se deu por meio de

um processo de ocupação/concentração de terras, modernização conservadora da agricultura submetida à indústria por meio da organização de grandes complexos agroindustriais, por uma articulação do Estado para integração ao grande movimento do capital na reorganização da produção, também no campo, mas com a expulsão dos que não se integraram e por uma correlação de forças entre diferentes classes sociais que se encontravam no campo (SAPELLI, LEITE, BAHUK, 2019, p. 32).

A ditadura militar trouxe a ascensão da corrente Pedagógica Tecnicista, segundo Saviani (2008). Essa pedagogia consiste na racionalização dos meios. A causa da marginalidade dos sujeitos é a incompetência. Diante do exposto, nota-se que, segundo Freire (1983, p. 32), “é nestas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência

² Os Círculos de Cultura tiveram início na década de 1960, em Angicos, na região nordeste do Brasil; tinha por objetivo a alfabetização de jovens e adultos. Segundo Gomez (2014, p. 2) “O Círculo de Cultura é um lugar e uma estratégia de aprendizagem em que um coordenador se organiza circularmente com não mais de 25 pessoas. Os participantes empenham a linguagem, codificavam e decodificavam suas realidades para, a partir daí, escolher o tema gerador para o debate e novas construções.

oprimida”. Nessa perspectiva de educação, o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho e de controle ideológico do Estado. Partindo dessa corrente pedagógica, a escola serve para treinar os sujeitos, o professor transmite conhecimentos e o aluno é um expectador passivo e programado para responder de forma eficaz aos comandos esperados (GONÇALVES, 2008).

4º período - Esse é o período que teve início na década de 1980; “com a abertura democrática e a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, foi possível avançar o debate da educação do campo” (PARANÁ, 2006b, p. 23).

Em 1984, nasce, portanto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o qual agrega pessoas expulsas de suas terras pelos grandes proprietários e latifundiários. Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) destacam que um dos fatores para o surgimento do MST no Paraná foi a construção das hidrelétricas, que acarretou a retirada de muitas famílias de suas terras. Outros fatores para o surgimento do movimento no estado foram:

A erradicação de cafeeiros financiada pelo governo federal por meio do Programa Instituto Brasileiro do Café/Grupo Executivo de Recuperação Econômica da Cafeicultura (IBC-Gerca) a partir de 1962 (as culturas que substituíram o café dispensavam força de trabalho braçal, o que provocou uma onda de desemprego); a implementação do Estatuto dos Trabalhadores Rurais, em 1963 (muitos proprietários demitiram os trabalhadores por causa dos direitos adquiridos); as geadas de 1953, 1954 e depois em 1969, 1972 e 1975 que causaram muitos prejuízos; a modernização da agricultura e o quadro político paranaense marcado pelos fortes vínculos entre o poder público dominante e a burguesia agrária (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019, p. 35).

A partir do trabalho de ocupação e luta pela terra, engendrado pelo MST no Brasil, com a consolidação de acampamentos e reassentamentos, outras pautas começaram a ser debatidas, entre elas a educação no campo e o próprio conceito de educação rural, que conforme Oliveira e Campos (2012, p. 240), foi modificado porque:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista.

Diante do exposto, destaca-se que “a expulsão do camponês da terra deu origem a uma massa de mão obra que não encontrava na cidade uma alternativa de trabalho e continuava exercendo a função de boia-fria” (HOELLER; FAGUNDES; FARIAS, 2019, p. 32). Portanto, esse trabalhador precisaria de uma qualificação para o novo sistema instalado. Essa profissionalização no ensino rural, ainda segundo os autores, “surgiu como uma necessidade do

modelo agroindustrial, direcionado para a capacitação de mão de obra” (ib. 2019, p. 26). Ou seja, isso reforçava a visão de atraso dos povos do campo, enquanto a cidade era vista como desenvolvida.

A partir das lutas dos movimentos sociais, a concepção de homem e mulher do campo foi transformada; agora “trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência” (PARANÁ, 2006b, p. 24). Percebe-se também que a população que vive do campo “cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens” (id., p. 29). Nota-se uma relação de interdependência entre cidade e campo; segundo Oliveira (2003, p. 42), o papel da agricultura dentro da sociedade capitalista é de “suprir as necessidades das massas urbanas, para não elevar o custo da alimentação, principalmente e secundariamente o custo das matérias-primas, e não obstaculizar, portanto, o processo de acumulação urbano-industrial”.

No campo educacional, outras correntes pedagógicas emergiram; o país recebeu grande influência, segundo Saviani (2008), das teorias crítico-reprodutivistas; entre elas, pode-se citar a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, que se baseia na dominação cultural, defendida por Pierre Bourdieu; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), defendida por Louis Althusser; e a Teoria da Escola Dualista, elaborada pelos intelectuais Christian Baudelot e Roger Establet. Entretanto, segundo Saviani (2008, p. 20), nessas teorias, “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” e não sua superação.

Visando a superação dessa reprodução de violência simbólica, Saviani colabora no âmbito educacional com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que busca, a partir do conhecimento historicamente construído, dar base científica para que os trabalhadores tenham oportunidade de ascender enquanto classe, a partir de cinco momentos para essa pedagogia:

1- Prática social inicial – segundo Gasparin³ (2009, p. 16) é baseada na realidade do professor e do educando, “frequentemente é uma percepção de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, parece natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo”. O papel do professor é trabalhar a partir dessa realidade.

2- Problematização - “tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (GASPARIN, 2009, p. 35) e sistematizar por meio do trabalho pedagógico.

³ Para este trabalho utiliza-se como base Gasparin (2009), para apresentar uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Isso foi realizado considerando as críticas realizadas por Dermeval Saviani quando aponta que a prática social não pode ter um começo ou um fim, ao contrário, a proposta pedagógica deve ser a própria prática social. Portanto são utilizados os termos prática social inicial e prática social final, mas nessa perspectiva todos os momentos são envoltos por essa prática social.

3- Instrumentalização - “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2009, p. 51). Nesse momento, os educandos apropriam-se de forma teórica e prática a fim de equacionar os problemas levantados na prática social inicial (SAVIANI, 2008).

4- Catarse – segundo Gasparin (2009, p. 124), “é o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido”. Portanto, essa é a fase, segundo Saviani (2008) da incorporação dos novos instrumentos culturais, os quais podem ser elementos de transformação social.

5- Prática Social Final – depois do trabalho pedagógico, essa nova prática social “é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo” (GASPARIN, 2009, p. 142); dessa forma, o aprendido, por ser significativo, será aplicado na vida social.

Cabe salientar que essa corrente pedagógica é encontrada de forma implícita no trabalho com a EJA no Estado do Paraná, pois, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006a, p. 29), cabe aos educadores dessa modalidade de ensino “evidenciar possíveis mudanças que apontem para uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, por meio de uma base sólida de formação científica e histórica que ajude os educandos no seu desenvolvimento”. Nessa perspectiva, “conhecer significa a possibilidade de interferir socialmente” (PARANÁ, 2006a, p. 29).

Com a abertura da democracia, a partir de 1980, os debates sobre as alterações no modelo de educação tiveram seus resultados com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei n. 9.394/1996. No seu artigo 28, a lei assegura que adaptações necessárias no trabalho pedagógico possam ser realizadas de maneira contextualizada:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Outro marco foi a descentralização da educação básica. A Educação Infantil em creches e pré-escolas passaram a ser de responsabilidade dos municípios (SOARES, SOARES, 2017, p. 69), assim como o Ensino Fundamental anos iniciais; aos Estados, o Ensino Fundamental

anos finais e Ensino Médio. Já as modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, são de responsabilidade de estados e municípios (BRASIL, 1996). Segundo Araújo (2012, p. 253), “a EJA é ainda uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar”.

No estado do Paraná, os debates sobre a alfabetização de jovens e adultos do campo tiveram início também em 1990 “[...] nos assentamentos de reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico [...] realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo” (PARANÁ, 2006b, p. 20).

Dentro dessas especificidades da educação no campo, nasce a Escola Itinerante. O primeiro estado que reconheceu esse modelo de escola foi o Rio Grande do Sul. Segundo Bahniuk e Camini (2012, p. 334) “as escolas itinerantes são escolas públicas que compõem a rede estadual de ensino e são aprovadas pelos conselhos estaduais de Educação”. Nessa perspectiva, o que a diferencia das demais escolas do MST, é sua itinerância, pois está estabelecida no acampamento e por conta disso, “tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente” (BAHNIUK, CAMINI, 2012, p. 333). Em decorrência da possibilidade de despejo e instabilidade, o papel da Escola Itinerante vai além dos conteúdos; ela torna-se “uma ferramenta importante de divulgação dos fatos, aproveita-se para discutir os conflitos do acampamento, através de atividades específicas criadas para tratar destes acontecimentos” (MST, 2008, p. 12). No estado, essas escolas foram aprovadas em 2003 e retomam a experiência da Escola Soviética⁴ (MST, 2008) e a perspectiva pedagógica da Pedagogia do Movimento⁵ (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

⁴ A proposta pedagógica da escola soviética teve início em 1917, com o advento da Revolução Russa. Essa escola levava, como princípio, as medidas encontradas no Manifesto do Partido Comunista, escrito por Marx e Engels em 1848. Ali encontra-se a medida número 10, que defende a “educação pública e gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção industrial etc.” (MARX, ENGELS, 2015, p. 89). Foi conhecida como Escola Única do Trabalho, trabalho esse ontológico e produtivo, que visa a superação da escola dualista. Entre seus pioneiros, encontram-se Anton Makarenko, pedagogo que realizou seu trabalho na Comuna de Dzerjinski e na Colônia Gorki, Anatoli Lounatcharski, Nadejda Krupskaja, Moisey Pistraki, os quais escreveram obras, elaboraram políticas públicas etc., que subsidiaram o trabalho pedagógico na União Soviética. A escola levava em consideração a coletividade, trabalho e autogestão dos educandos. Outra característica da escola do trabalho, era a divisão do turno escolar em tempos, assim como hoje nas escolas do MST; há, por exemplo, o Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Oficina, Tempo Esporte, Tempo Trabalho, etc. (MST, 2008). Sua forma de organização é por meio dos Complexos de Estudo, para a inserção da realidade na escola, com o objetivo de compreendê-la a partir de vivências, observar suas contradições e se possível superá-las (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019)

⁵ A Pedagogia do Movimento tem por base teórica a crítica de Marx ao Programa de Gotha (MARX, 2012); essa pedagogia leva em consideração o trabalho que, segundo Schlesener e Almeida (2018, p. 163), “há dois sentidos de educação a partir desses dois sentidos de trabalho: Enquanto categoria ontológica, o trabalho é o processo de formação da vida, realização da própria existência humana, contudo, este perde esse caráter no modo de produção capitalista, e passa a ser formação do sujeito para a sua inserção no modo produtivo, formado para a vida produtiva”. Para Marx, a escola deve ser técnica (teóricas e práticas), além de que “o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (2012, p. 38).

3 Fundamentos da Escola Itinerante localizadas nas dependências do MST

Para melhor entendimento sobre os fundamentos da Escola Itinerante, é importante destacar o conceito de hegemonia. Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista Bottomore (2008), o termo é utilizado como uma estratégia que a classe trabalhadora precisaria utilizar para derrubar o Estado burguês, por meio de alianças que servem para o interesse geral da classe trabalhadora.

Para confrontar a hegemonia da classe dominante, a Escola Itinerante apresenta-se como uma concepção de educação contra-hegemônica, a qual busca a emancipação do sujeito e a consciência de classe. Schlesener (2016, p. 97), ao analisar esse termo em Gramsci, observa que

A definição de hegemonia enquanto dominação política e direção cultural ou como exercício do poder pela coerção e pela formação de um consenso passivo demonstra a importância da ideologia nas relações de poder e reforça a necessidade, para as classes trabalhadoras, de formar uma concepção de mundo autônoma, de dominar as formas de argumentação, de apropriar-se do conhecimento historicamente produzido, de elaborar a sua cultura popular (enquanto universal), a fim de lutar por novas relações de hegemonia.

Portanto, faz-se necessária uma nova consciência da classe trabalhadora, para que a classe como um todo consiga criar uma ideologia que advenha dela na forma de luta contra-hegemônica. A autora acrescenta que “[...] a hegemonia se consolida e se fortalece na medida em que as classes dominantes conseguem o consenso da maioria da população em torno de seus projetos, o que evidencia a importância da formação cultural e ideológica” (SCHLESENER, 2016, p. 98). Para Gramsci (1999, p. 94), “criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído”. O autor defende que a classe trabalhadora necessita formar seus próprios intelectuais e sua própria concepção de mundo, mas isso só é possível a partir da consciência de sua própria história e acrescenta que essas concepções de mundo estão em constante contradição (GRAMSCI, 1999).

A educação para essa formação humana e de consciência é, portanto, fundamental. Por isso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto construtor da própria história, busca por meio da educação emancipar os sujeitos do campo, partindo da prática e da consciência de classe. Segundo Araújo (2012, p. 264),

A educação do campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de

lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis.

Na perspectiva da práxis, Chauí (2004, p. 31) reforça a ideia de que “a relação entre teoria e prática é revolucionária porque é dialética”. Os princípios que são a base do MST e de sua educação são as práticas desenvolvidas durante o tempo. Entretanto, não apenas de práticas é firmada a educação no movimento, mas de um “compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 1996, p. 6).

Qual é, portanto, essa consciência de classe e revolucionária dentro do movimento? Para responder este questionamento, é necessário observar que, segundo Pistrak (2000, p. 29), “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”. Segundo Soares e Soares (2017), a escola na atualidade é dual por apresentar uma divisão entre a educação oferecida à classe trabalhadora e aos abastados. Além de elitista, dessa forma serve aos interesses do sistema capitalista e poucos têm acesso. Essa escola não tem o compromisso de desvelar as contradições, ao contrário, acaba por vezes fortalecendo esses contrastes sociais. Como contraponto, surge a educação no MST; segundo o Caderno de Princípios do Movimento (1996), o que define sua educação é

um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6)

Os movimentos sociais buscam realizar um enfrentamento no campo das ideias; segundo Gramsci (1999), a ideologia que surge do proletariado é uma construção coletiva e histórica, que serve para expressar a vontade das classes; para o autor, “a adesão ou não-adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (GRAMSCI, 1999, p. 111). Para Gramsci, as classes hegemônicas procuram manter o domínio no campo das ideias de forma que

influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 1999, p. 115).

Em contrapartida, os movimentos sociais lutam pela ascensão das ideias das massas populares por meio da educação, demonstrando uma relação mais horizontalizada, na qual todos fazem parte do processo; dentro do movimento, “torna-se a educação organicamente vinculada ao movimento social [...] adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança” (MST, 1996, p. 6).

Partindo desses princípios, a Escola Itinerante, na modalidade de jovens e adultos, busca mais que a instrução técnica para o um trabalho mecânico ou a alfabetização e escolarização. O objetivo, ao contrário, é uma educação omnilateral, contraposta à educação unilateral existente. Essa educação consiste no “desenvolvimento da chamada ‘consciência organizativa’, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta da realidade” (MST, 1996, p. 7).

Para que isso seja possível, a Escola Itinerante toma como base a autogestão dos sujeitos e a relação com a realidade na qual os educandos estão inseridos. A partir disso, faz-se necessário, de acordo com Makarenko, “tomar o trabalho produtivo como uma das atividades essenciais da escola além da instrução e da cultura” (FILONOV, 2010, p. 34). Nessa modalidade, os educandos sentem-se pertencentes ao acampamento enquanto não conseguem a desapropriação da terra. Dessa forma, a escola tem por objetivo criar uma identidade sem terra nos acampados. Considera-se, portanto, que esse modelo de escola é para todos, “pois os acampamentos são formados por famílias que não só foram excluídas da terra, mas também foram excluídas do processo produtivo e de todos os seus direitos, inclusive o de estudar” (MST, 2008, p. 88).

4 Papel da Escola Itinerante, contribuições e contradições da escola no campo

Segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 106), existiam em 2018, “12 Escolas Itinerantes em funcionamento no estado do Paraná, propiciando acesso à escolarização para, aproximadamente, 1.829 estudantes, distribuídas em oito Municípios”⁶. Haja vista que “trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST” (PARANÁ, 2006b, p. 21), deve cumprir sua função social dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nota-se que a escola itinerante não “pode reduzir o processo

⁶ As escolas no Paraná, segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 106-107), são: “EI Paulo Freire, em Paula de Freitas; EI Herdeiros do Saber I, II, III e IV, em Rio Bonito do Iguaçu; EI Vagner Lopes I e II, em Quedas do Iguaçu; EI Caminhos do Saber, em Ortigueira; EI Semeando Saber, em Florestópolis; EI Herdeiros da Luta de Porecatu, em Porecatu; EI Carlos Marighella, em Carlópolis; e Valmir Motta de Oliveira, em Jacarezinho. Essas escolas envolvem o trabalho de cinco Núcleos Regionais de Educação (NRE), a saber: Jacarezinho, Cascavel, Laranjeiras do Sul, União da Vitória, Telêmaco Borba e Londrina”.

pedagógico às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade" (ib. p. 29), isso porque estão intrinsecamente ligados. Porém, o que torna a escola descontextualizada da realidade prática, é o currículo essencialmente urbano. Por isso, a luta dos movimentos sociais é para que os professores sejam participantes do movimento, se possível acampados; dessa forma, facilita-se o processo de adaptação e de reconhecimento das necessidades do acampamento.

O papel da Escola Itinerante para o Movimento e para os jovens e adultos acampados consiste em responder “às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores de acesso à educação escolar” (ARAÚJO, 2012, p. 253).

Essa exclusão reverbera diretamente no movimento social, uma vez que, segundo Freire (1967, p. 6), “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”. Portanto, a partir da tomada de consciência, professores e educandos se formam em “uma pedagogia da liberdade [que] pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência” (ib. p. 15). Por isso, salienta-se que, dentro de um acampamento,

A condução da Escola Itinerante deve ser um compromisso da comunidade acampada e de toda a direção do MST, e isto só é possível quando todos têm a compreensão da importância do trabalho pedagógico realizado por ela dentro de um acampamento. E ainda, a compreensão de que esta faz parte da luta pela terra, e o acesso à escola simboliza a conquista do direito ao conhecimento que historicamente os povos do campo foram marginalizados (MST, 2008, p. 49)

Como a escola itinerante necessita de todo o acampamento para se concretizar, inicia-se o trabalho de base, pois os acampados precisam aprender a viver em comunidade, transformando as necessidades individuais em coletivas. Segundo Pistrak (2000, p. 106), o sentido exato do termo educação, está diretamente ligado a “submeter o homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese ‘eu e o outro’, ‘indivíduo e sociedade’”. Pode-se considerar que viver coletivamente é um trabalho árduo e está em constante construção. O mesmo autor ainda complementa sobre essa relação sociedade e indivíduo, afirmando que a educação precisa “dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência” (ib. p. 106).

A tomada de consciência, portanto, refere-se ao “eu”, enquanto indivíduo em uma sociedade; quanto o “outro”, está inserido nessa mesma sociedade e passa pelo processo de alienação. O analfabetismo de jovens e adultos, por exemplo, apresenta “uma vinculação direta

da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social” (ARAÚJO, 2012, p. 253). Portanto, a Escola Itinerante tem o papel de desvelar essa situação de opressão tanto para professores quanto para educandos.

Dentro dos acampamentos, é possível observar que “relatos de experiências dos movimentos sociais do campo mostram que as experiências de EJA têm início na própria comunidade que se organiza, cobra dos poderes públicos e ao cobrar, faz isso como forma de luta” (ARAÚJO, 2012, p. 256). Isso faz parte do trabalho de base que, na construção coletiva, pauta suas lutas e demandas.

Portanto, o papel da Escola Itinerante para o acampamento e movimento social, é basililar. Isso observa-se desde a primeira tenda que o MST ergue no lugar que será ocupado, a escola; em seu entorno são levantadas as barracas para os acampados. A modalidade de educação de jovens e adultos dentro dos acampamentos simboliza “a luta por humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 1967, p. 42).

Considera-se, portanto que essa escola e modalidade de ensino dentro do acampamento, “não difere da luta desses sujeitos que organizam e assumem a história como construção” (MST, 2008, p. 71).

5 As contradições da educação do campo

A educação do campo, baseada nos fundamentos socialistas, segundo Makarenko (FILONOV, 2010), deveria ser a representante da educação estatal. Portanto, o papel da escola é o de orientar a família e a comunidade ao socialismo. Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar que a Escola Itinerante, mesmo sendo uma proposta contra-hegemônica de educação, está inserida dentro de uma sociedade capitalista e,

ao mesmo tempo que apresenta possibilidades, por estar mais distante do controle do sistema, também o compõe e o reproduz, não perdendo o peso da instituição escolar e das relações sociais capitalistas. Sendo assim, essa escola não se emancipa, em sua totalidade, sem a superação deste modo de produção (BAHNIUK, CAMINI, 2012, p. 335).

No Estado do Paraná se encontra o maior número de escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; até 2008, no Brasil havia 38 Escolas Itinerantes, com 348 educadores e 3.600 educandos; desse número, 11 eram no estado (SAPELLI, LEITE e BAHNIUK, 2019). Entretanto, observa-se, da mesma forma, “a política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas

urbanas” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 243). Essas são formas de políticas compensatórias, que não procuram a emancipação dos educandos; ao contrário, apenas os afastam de sua realidade.

Outra contradição nessa modalidade de educação é que

O Estado, ao cumprir a reintegração de posse e retirando as famílias que estão ocupando uma propriedade privada, revela-se Estado do Capital que assegura o direito à propriedade privada dos meios de produção muitas vezes acima de direitos humanos básicos como o direito à vida, ao trabalho, à moradia, à saúde. De outro lado, é esse mesmo Estado que reconhece a Escola Itinerante nessas áreas em conflito. Mostra-se assim, um Estado contraditório, que reflete a luta de classes em seu interior (MST, 2008, p. 51).

Diante do exposto, cabe ressaltar a importância de organicidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois, apenas com seus fundamentos alicerçados nas teorias, os sujeitos permanecem na luta pela terra. Para Gramsci (1999), a ideologia contra-hegemônica é necessária para que os seres humanos tomem consciência de suas relações contraditórias. Considera-se, portanto, que a Escola Itinerante possibilita a superação dessas contradições de forma coletiva.

6 Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo trazer reflexões sobre a Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Contribui para pesquisas sobre as modalidades de educação do campo e educação de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, por entender que essas são áreas de atuação de pedagogos.

Por meio do trabalho, foi possível observar que seu papel educativo perpassa pela organicidade do acampamento, para evitar que, mesmo em um acampamento, de alguma maneira se distancie do seu principal objetivo, a luta pela terra. Foi possível observar que a educação de jovens e adultos faz parte de um processo de luta histórico dentro do movimento e que alfabetizar é uma forma de libertação e emancipação da classe trabalhadora. A Escola Itinerante vivencia os enfrentamentos e faz parte deles, em conjunto com os acampados, na luta pela terra e Reforma Agrária.

Observou-se também que a Escola Itinerante procura considerar o sujeito de forma omnilateral, em contraponto à escola dual apresentada pela sociedade capitalista, que considera apenas o ser unilateral. Notou-se a importância de uma ideia que contraponha a dominante. Essa nova ideologia é necessária para expressar uma consciência coletiva que por vezes é

suprimida pela hegemônica, mas isso deve ser feito atrelado a atitudes concretas, pois a prática é um dos fundamentos da educação do MST.

O movimento busca, em sua proposta, conciliar a teoria com a prática; toma por base os fundamentos da escola do trabalho, de forma dialética; considera as necessidades dos educandos e do acampamento, para que os conteúdos sejam significativos.

Esta pesquisa é limitada por não conseguir desvelar todos os aspectos da modalidade da educação do campo, suas contradições e avanços, mas ainda assim é uma contribuição para futuros estudos. Considera-se também que a Escola Itinerante se faz presente “onde houver educando que quer e precisa aprender e educador disposto a ensinar e aprender, [ela] acontece, fazendo-se com sujeitos aprendizes que caminham e lutam pela sobrevivência e pela transformação social coletivamente” (MST, 2008, p. 90).

Destaca-se que esta pesquisa tem relevância para a formação acadêmica dos discentes do curso de Pedagogia, uma vez que a modalidade de Educação do Campo e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são áreas de atuação dos pedagogos; apesar do avanço nos debates, essas modalidades de ensino ainda precisam ser mais exploradas por pesquisadores. Portanto, pesquisas como esta são necessárias para ampliar os conhecimentos sobre as especificidades da educação do campo.

Referências

ARAÚJO, M. N. R. D. Educação de Jovens e Adultos. *In*: CALDART, R.S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. *In*: CALDART, R.S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 jun. 2020.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: [http://www.mrherondomingues.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/14/arquivos/File/Dokumentacao/Oqueideologia.pdf](http://www.mrherondomingues.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/14/arquivos/File/Documentacao/Oqueideologia.pdf). Acesso em: 06 maio 2020.

FREIRE. P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE. P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Tradução Ester Buffa. Organização Carlos Bauer; Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GOMEZ, M. V. **O círculo de cultura**: opção teórico-metodológica na educação. *In*: ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. **Livro 2**. Eduece. Fortaleza; UECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/O%20CI%CC%81RCULO%20DE%20CULTURA%20OP%C3%87AO%20TE%C3%93RICO-METODOL%20GICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf> . Acesso em: 3 ago. 2020.

GOMEZ, Margarita Victoria. O Círculo De Cultura: Opção Teórico Metodológica Na Educação. ENDIPE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/O%20CI%CC%81RCULO%20DE%20CULTURA%20OP%C3%87AO%20TE%C3%93RICO-METODOL%20GICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 10 set, 2020.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOELLER, S. C.; FAGUNDES, M. C.; FARIAS, M. I. **Educação do campo, educação popular e a Geografia**: uma construção dialógica. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Edmilson Costa. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Site do MST. Disponível em: mst.org.br. Acesso em: 7 fev. 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Alfabetização de Jovens e Adultos - Didática da Linguagem. **Caderno da Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1994. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Princípios da educação no MST. **Caderno da Educação**, Porto Alegre, n. 8, jul. 1996. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Itinerante: a Escola dos Sem Terra - Trajetórias e significados. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, ano 1, n. 2, out. 2008. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista** – o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) - Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução D. A. R. Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. de J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** – Teorias da Educação - Curvatura da vara – Onze teses sobre educação e política. 40. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. H. O caderno A de Antonio Gramsci: a hegemonia, a linguagem, a literatura e seus desdobramentos na educação. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 3, n. 8, jan./ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5216>. Acesso em: 5 ago. 2020.

SCHLESENER, A. H.; ALMEIDA, T. M. G. de. A Crítica de Marx ao Programa de Gotha. A redefinição da concepção de educação a partir do conceito de trabalho. In: SOUZA, M. A. (org.). **Escola pública, escola do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: Ed. Universidade Tuiuti do Paraná, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, K. C. D.; SOARES, M. A. S. **Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica**. Curitiba: InterSaberes, 2017.