



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## **Trabalho e gestão democrática:** a experiência do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Neusa Maria Dal Ri Érika Porceli Alaniz

**Como citar:** DAL RI, N. M.; ALANIZ, E. P. Trabalho e gestão democrática: a experiência do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. *In:* DAL RI, N. M. (org.). **Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 141-166.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0.p141-166>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# TRABALHO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

*Erika Porceli Alaniz  
Neusa Maria Dal Ri*

## INTRODUÇÃO

A gestão democrática e o trabalho como princípio educativo são pilares centrais na proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para os diferentes níveis e modalidades de ensino (DAL RI, 2004). O plano de estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013) que orienta a organização pedagógica do Colégio Strozak, elege o trabalho como uma dimensão basilar na formação dos educandos, assim como a gestão democrática constitui-se em um meio necessário para o desenvolvimento da proposta.

Desse modo, este texto objetiva discutir a organização e funcionamento do Colégio Iraci Salete Strozak (CISS) com base nos desafios e avanços obtidos pelos educadores, educandos e comunidade escolar no desenvolvimento da gestão democrática e do trabalho como princípio educativo, com a introdução da organização escolar por meio dos Complexos de Estudo (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013), no ensino fundamental, e em *porções da realidade*, no ensino médio.

<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0.p141-166>

Embora o CISS não seja uma escola própria do MST, e sim uma escola pública estadual, o Movimento tem incidência por meio, principalmente, dos educandos, alguns docentes, gestores educacionais e comunidade assentada vinculados a ele que atuam na instituição e lutaram tanto pela existência da escola no campo, como para a implantação do seu Projeto Político e Pedagógico (PPP). Um dos entrevistados<sup>1</sup> salienta que o CISS não é uma escola do MST, mas é uma escola pública de assentamento, portanto, há membros do Movimento que estudam na escola e participam da construção da proposta pedagógica.

Para a realização da pesquisa, inicialmente, procedemos ao levantamento sistemático e análise da literatura especializada na temática, bem como dos documentos do Colégio, tais como: o Projeto Político e Pedagógico (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013); Regimento Escolar; e Plano de Estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013).

Após o levantamento e análise preliminar, realizamos a pesquisa empírica por meio de observação dirigida do ambiente escolar: caracterização da escola (infraestrutura e entorno); e observação em uma assembleia geral do Colégio. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores, dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e educandos. Os dados foram analisados à luz da literatura selecionada e categorizados conforme o objetivo de explicitar as contradições vivenciadas na organização e funcionamento da escola.

Dividimos este trabalho em três partes: a) apresentação do CISS; b) educação e trabalho no CISS; c) e o desenvolvimento da gestão democrática.

## **1. COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK (CISS)**

O CISS localiza-se no município de Rio Bonito do Iguaçu, estado do Paraná, e situa-se no território dos assentamentos Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e 10 de Maio. Tal como consta no PPP (COLÉGIO

---

<sup>1</sup> Diretor auxiliar do CISS em entrevista concedida aos pesquisadores em 14 de setembro de 2014.

IRACI SALETE STROZAK, 2013), uma das entrevistadas<sup>2</sup> salienta que a escola localiza-se na maior área de reforma agrária do país.

O processo de ocupação da fazenda Giacomel iniciou-se em 1996 e aglutinou em torno de 3.000 famílias nos acampamentos (MONTEIRO, 2003). Houve reação violenta à ocupação por parte do fazendeiro proprietário que culminou na morte de duas pessoas. Diante da intensificação do conflito, o Estado interveio e desapropriou 16.800 ha para assentar 900 famílias, as quais deram início ao assentamento Ireno Alves. Em seguida, houve a desapropriação de 10.093 ha onde foram assentadas mais 600 famílias, em assentamento denominado Marcos Freire. (MONTEIRO, 2003). Sendo assim, das 3.000 famílias acampadas foram assentadas apenas metade, ou seja, 1.500 famílias.

No processo de ocupação, em 1996, sobressaiu a necessidade de escolarização das crianças, adolescentes e jovens acampados e, posteriormente, assentados. Tendo em vista evitar que as crianças ficassem sem escola, a comunidade organizou instalações improvisadas para serem ministradas aulas, tais como: os antigos barracões utilizados para guardar máquinas que passaram a servir como sala de aula; interior de ônibus escolares; e embaixo de árvores. Esses arranjos para garantir as escolas para as crianças contaram com o trabalho voluntário dos assentados da localidade, ainda que estes tivessem pouca escolaridade. (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007).

As primeiras escolas situavam-se ainda na fazenda Giacomel, sendo elas: Escola Vanderlei das Neves (1ª a 4ª ano) e José Alves dos Santos (5º ao 8º ano), as quais levaram os nomes das duas pessoas mortas na ocupação. Com a desapropriação da terra pelo Estado e a efetivação dos assentamentos, houve a mudança de localidade, fator que fez com que a escola José Alves dos Santos passasse a funcionar em duas localidades, uma delas a Comunidade de Alta Floresta. A escola na comunidade de Alta Floresta funcionou por dois meses de modo bastante precário e sofria o descaso do poder público que, por não a reconhecer como escola da rede pública, não a formalizava e, portanto, não a subsidiava. (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007, MONTEIRO, 2003).

---

<sup>2</sup> Professora J1 em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

Em 1998, já situada na localidade de Vila Velha, a comunidade do assentamento, representada por professores, pais e educandos, mobilizou-se para pressionar o poder público para construir uma escola no assentamento. Nesse processo, a comunidade construiu, de modo improvisado, uma estrutura física para ser reconhecida pelo poder público e, concomitante, com o apoio dos educadores, elaborou a proposta pedagógica necessária para o pedido de autorização de funcionamento da escola. Vale ressaltar que, diferente da maior parte das escolas oficiais estatais em que a proposta pedagógica configura-se em instrumento burocrático, a proposta apresentada para solicitar a autorização e funcionamento do Colégio foi elaborada pelos educadores e comunidade do assentamento. A luta pela efetivação do direito à educação no assentamento, *paripassu* à luta pela terra, projeta os assentados na condição de sujeitos que se organizam coletivamente para planejarem e organizarem o espaço educativo desejado.

O poder público não atendeu a reivindicação da comunidade alegando que a precariedade das instalações era um impeditivo para a autorização. Diante desse fato, a comunidade ocupou a frente do núcleo da Secretaria Estadual de Educação de Laranjeiras do Sul e pressionou a promotoria de justiça a posicionar-se sobre a matéria. (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007). A luta travada entre a comunidade e o poder público fez com que a promotoria obrigasse a Secretaria Estadual de Educação a autorizar o funcionamento do CISS para o ano de 1999, localizado em Vila Velha. Desse modo, o CISS começa como uma extensão da Escola José Alves dos Santos, com localidade que foi alterada devido à proximidade dos assentamentos, e sua criação remete às lutas pelo acesso a terra e pela efetivação do direito à educação.

De acordo com o PPP da escola (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013), no ano de 2004, o Setor de Educação do MST e a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação solicitaram que o CISS se tornasse uma escola de referência e responsável pela documentação das escolas itinerantes do Paraná, autorizadas pela Resolução n. 614/2004 (PARANÁ, 2004). Em 2014, o CISS elaborava a documentação de 12 escolas itinerantes do Paraná e oferecia assessoria pedagógica a elas, uma vez que contava com a parceria de universidades

públicas da região para promover a formação continuada dos docentes e subsidiar a implantação da metodologia de ensino adotada: o complexo de estudo.<sup>3</sup>

Atualmente, há na escola alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio e curso técnico de formação de professores. No CISS há 10 turmas que variam, em média, no ensino fundamental entre 20 a 30 alunos por sala e, no ensino médio, de 30 a 40 alunos. Frequentam a escola 460 estudantes distribuídos em nove salas de aula. No computo total há 1.400 estudantes vinculados à escola, incluindo os alunos das escolas itinerantes.

## **2. RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK**

A relação entre educação e trabalho no CISS acontece, principalmente, em dois momentos: na organização do trabalho pedagógico na escola por meio dos complexos; e na organização da própria escola por meio da gestão democrática e auto-organização dos alunos.

Inicialmente, o trabalho pedagógico da escola era organizado por temas geradores, com base na teoria de Paulo Freire. Com o decorrer do tempo, houve a percepção de que essa metodologia de ensino não atendia aos interesses de ensino do Colégio. Foi identificado que, muitas vezes, os conhecimentos científicos não eram devidamente abordados ao se priorizar os temas extraídos da comunidade. Uma das entrevistadas salienta que foi um ganho passar do tema gerador para o complexo “[...] porque o tema gerador, muitas vezes, não conseguia chegar no conteúdo. Quando se complexificou o nível do conhecimento necessário funcionava pouco”<sup>4</sup>.

Os professores e membros da equipe pedagógica foram unânimes ao afirmarem que no Colégio há a adoção da pedagogia socialista. O Colégio passou a buscar o referencial para seu trabalho pedagógico nos educa-

---

<sup>3</sup> Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

<sup>4</sup> Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014

dores soviéticos, em especial Pistrak (2005), e implantou Plano de Estudos organizado pelos pesquisadores Caldart, Freitas e Sapelli, em 2013, com vista a orientar o trabalho pedagógico na escola. Esse plano traz os princípios e a organização do trabalho pedagógico a ser seguido na escola por meio dos Complexos de Estudo, cuja experiência foi elaborada com base em Pistrak (2002).

Segundo Dal Ri (2017), o Sistema dos Complexos formulado por Pistrak (2005), nos anos iniciais da URSS socialista, era um método para operacionalizar as ligações entre trabalho e ciência, teoria e prática, ensino e educação de forma articulada e orgânica. Pistrak (2005) apontava a necessidade da organização das disciplinas do programa de estudo em complexos objetivando a compreensão da realidade de acordo com o método dialético. O sistema dos complexos não se configurava como uma boa técnica de ensino, mas sim em um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola. Cada complexo proposto aos alunos, com os seus temas de discussão, deveria ser um fenômeno de grande importância e de alto valor científico, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade. O critério de seleção dos temas deveria ser procurado no plano social e não na pedagogia pura, pois deveria ter um valor real. O sistema teria por objetivo treinar a criança na análise da realidade por meio do método dialético, na teoria marxista, e isso ocorreria na medida em que ela assimilasse o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho (DAL RI, 2017).

Segundo um dos entrevistados, “De fato, a escola que se tem hoje organizada também não nos ajuda. Então, o complexo ajuda com a aproximação da comunidade. Para nós os conteúdos estavam distantes, mas nós não abrimos mão deles”<sup>5</sup>.

Os entrevistados mencionaram que a introdução dos complexos de estudo teve a preocupação em relacionar o conhecimento científico com o modo vida dos educandos e com o trabalho no campo, bem como viabilizar a auto-organização dos alunos e atrelar os conteúdos à realidade social vinculando-o ao trabalho.

---

<sup>5</sup> Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

Os estudantes se organizam para dar conta dos complexos, que vem do princípio da auto-organização e formação humana. [...] os complexos dizem que isso [referindo-se ao grupo de teatro] tem que ser organizado e gerenciado pelos alunos. A gente tem teatro na escola, dança na escola, tem música nessa perspectiva.<sup>6</sup>

Uma das entrevistadas, membro da direção regional do Setor de Educação do MST, salienta que o vínculo com a realidade seria um diferencial, pois não ensina apenas coisas do campo, mas tende a preparar para a vida. “Nós dizemos que tem que ir para realidade que é também para romper com umas questões que não enxergam a realidade propriamente dita. O diferencial é o vínculo com a realidade”<sup>7</sup>.

O diretor auxiliar da escola expõe sobre a organização do trabalho pedagógico por complexo de estudo.

O professor de matemática faz da seguinte maneira: primeiro é o conteúdo, que tem nas diretrizes do estado, e tem um inventário da realidade. O que tem na realidade aqui? Tem os indígenas, tem área descampada, poluição. Aí nós pegamos essa realidade e detalhamos ainda mais. Um grupo de professores e educandos fizeram um inventário da realidade, então o professor de matemática vai olhar para o conteúdo dele e fazer o vínculo com algum desses aspectos da realidade e daí, no planejamento, eles combinam com a realidade.<sup>8</sup>

A implantação dos Complexos de Estudo deveu-se à necessidade de aproximar a ciência aos contextos de vida e de trabalho dos camponeses. De acordo com o Plano de Estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013) pretende-se, com essa organização do trabalho escolar, utilizar o conhecimento científico para a explicação das relações de produção, de vida, luta e embates que acontecem no campo, não excluindo a sua integração com a área urbana. No Plano (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013, p.15) está previsto que no cotidiano deve-se contemplar o trabalho como

---

<sup>6</sup> Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

<sup>7</sup> Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

<sup>8</sup> Diretor auxiliar em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

fundamento da organização escolar de modo que: a) todos trabalhem no ambiente educativo; b) inserção dos estudantes no trabalho socialmente útil; c) organização coletiva do trabalho; d) os alunos tenham experiência agroecológica nos anos finais do ensino fundamental; e) inserção dos estudantes em processos agroindustriais geridos pelos trabalhadores.

Assim, a opção pelo Complexo de Estudo, no ensino fundamental, tem em vista não apenas uma relação mecânica entre trabalho e conteúdos escolares, mas a articulação entre esses elementos, tendo a formação humana integral como objetivo fundamental do trabalho educativo. Sapelli (2015) esclarece que o MST construiu, desde 2005, fundamentado em Vigotsky, Paulo Freire e Pistrak, a proposta de ciclos de formação humana que contempla: a organização das turmas em ciclos; área como princípio metodológico; o conselho participativo; o parecer descritivo e a gestão com a participação ampliada da comunidade.

Vislumbra-se contemplar no Plano de Estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013) o rompimento com o academicismo que caracteriza a educação básica e com as práticas de submissão existentes na vida e no trabalho. O reconhecimento, por parte significativa dos educadores, da função político-ideológica que desempenha a escola burguesa na sociedade dividida em classes sociais e a constituição de uma proposta pedagógica com ações concretas que neguem o pressuposto hierárquico e a exploração nas relações sociais permitem a construção de uma escola comprometida com os anseios da classe trabalhadora, em oposição ao modelo estatal.

Primeiro, eu penso que é a formação humana, totalmente diferente nas escolas clássicas que se tem hoje. A escola Iraci tenta romper com o processo de submissão que tem nas escolas tradicionais. Segundo, a questão da concepção de educação, a gente pensa que precisa estimular todas as dimensões do ser humano, não é só o conhecimento científico. A gente pensa também no trabalho. O trabalho tem ficado nos complexos.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Professora J em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

A implantação do Plano de Estudo tem requerido formação continuada dos docentes e assessoria de docentes de universidades, entretanto, os dados indicam que há dificuldades na sua operacionalização. Nesse sentido, Sapelli (2015) aponta que as experiências de implantação da metodologia dos Complexos nas escolas itinerantes e no CISS está perpassada de contradição, continuidades e descontinuidades.

Uma das dificuldades refere-se a não adesão por completo à proposta da escola, pois se trata de uma escola pública, cujos professores são contratados pelo Estado. Em torno de quarenta docentes ministram aulas no Colégio, uma parte deles é concursada e a maior parte, em torno de 80%, é contratada por meio de Processo de Seleção Simplificada (PSS). Sendo assim, os docentes, a priori, não pertencem ao MST e a escola não tem como garantir aos professores uma formação anterior em escolas próprias do Movimento ou, ainda, em Universidades conveniadas que ofereçam o curso de graduação em Pedagogia da Terra, embora exista no Colégio professores assentados que cursaram esse curso superior. O fato de os professores não terem, a princípio, identidade e formação política no MST repercute na não adesão à proposta, como indicado por uma das entrevistadas<sup>10</sup>. Sapelli (2015) menciona que alguns fatores inviabilizam a introdução da proposta de Complexo de Estudo, sendo eles: o forte individualismo dos docentes; recusa ao trabalho coletivo; e a necessidade de posicionamento político dos docentes, já que muitos deles não se identificam com a luta da classe trabalhadora.

Embora a concepção de trabalho como princípio educativo esteja contida no Plano de Estudos, constituindo-se na matriz formativa basilar da escola (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013), podemos extrair das entrevistas que sua execução fica dificultosa em grande parte devido: a) a formação política ideológica e acadêmica dos professores; b) a jornada de trabalho e forma de contratação docente predominante na escola; c) ausência de vínculo escola e modo de vida e produção nos assentamentos; d) dificuldades teórico-metodológica sentida pelos docentes na operacionalização da metodologia.

---

<sup>10</sup> Professora M em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

É difícil para o professor fazer essas conexões, porque dá mais trabalho e depende da formação. O problema é que o professor é horista, então falta permanência dos docentes na escola. Nos docentes novos falta identidade com o projeto da escola. A proposta enquanto concepção é boa, mas a viabilidade é complicada. A escola também não tem dado conta de dialogar com a comunidade o que é essa proposta<sup>11</sup>.

Outro fator refere-se à dificuldade dos professores para aplicar a metodologia dos Complexos de Estudo na prática.

Eu realmente passo meus conteúdos conforme eu consigo. Aqui eles querem que a gente passe o conteúdo conforme a realidade, eu exemplifico, mas é difícil mostrar na prática, eu não consegui ainda. Já tentei, mas empacou ali e não consegui. Também ligar com outras disciplinas [...] Fomos para Veranópolis e ficamos três dias tentando com professores do Brasil inteiro e não conseguimos fazer o complexo. Na verdade, não falaram nada, queriam que a gente tentasse. A única coisa que saiu de lá foi horta, que ligou ciências e matemática, mas não juntou um conteúdo com outro, para mim isso é insuficiente.<sup>12</sup>

No ensino médio, alguns docentes têm organizado o trabalho pedagógico por meio da denominada *porções da realidade*, ainda que com dificuldade.

[...] fazer a relação dos complexos para ensino fundamental e, no ensino médio, porções da realidade. O complexo é muito complexo. Quando chegamos na escola, era uma escola nova. Ai a gente vai trabalhando. Ai a Marlene Sapelli veio dar um curso. São porções da realidade: a luta pela terra, alimentos, etc. A gente relaciona o conteúdo científico com aquilo. É diferente dos temas geradores, a gente vê os conteúdos e os temas que a gente pode relacionar, por exemplo: a luta pela terra, como eu posso relacionar. Fiz uma com a porção da realidade, que estou querendo pôr em prática, tem aqui a usina hidrelétrica Salto de Santiago, aí o professor de história trabalha a parte histórica e eu trabalho relacionada à física. Como foi construída? Em que auxiliou aqui na região? Como a energia é gerada? A transmissão da eletricidade. O trabalho com a interdisciplinaridade é para não precisar voltar novamente, então o professor de história trabalha junto. [...] a

---

<sup>11</sup> Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

<sup>12</sup> Professora F1 em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

gente trabalha o conteúdo científico, conceitos, fórmulas. Eu tento o máximo buscar exemplos para o aluno compreender isso. Aproveito para discutir isso, mas às vezes você projeta e não consegue seguir o conteúdo formal.<sup>13</sup>

A organização do trabalho pedagógico em porções da realidade tem em vista abordar a complexidade que envolve a vida e o trabalho no campo, e o vínculo com o trabalho real acontece em alguns momentos do ensino. Mas, a aplicação da metodologia ainda é um desafio para escola, o que pode ser observado pela dificuldade que os educadores têm para atrelar os conteúdos científicos indicados para cada ano de escolaridade ao inventário construído com base na realidade. Apesar disso, o trabalho com a porção da realidade tem possibilitado articulações com o trabalho real ainda que de forma pontual.

No caso específico do CISS, não se pode afirmar que o trabalho seja um princípio educativo ainda, pois “Isso não chega à união entre ensino e trabalho, mas chega na porção de realidade”<sup>14</sup>. A dificuldade para a materialização do trabalho como princípio educativo caracterizou muitas experiências educacionais na Rússia revolucionária. Shulgin (2013) aponta que, especificamente em relação à escola média, o problema crucial estava no fato de ser a escola separada da vida e fechada em suas paredes. O autor salienta a necessidade de introduzir o trabalho social em todas as etapas de formação, em oposição às atividades escolares que simulam o trabalho e empobrece o seu sentido.

Outros fatores que dificultam a ligação do ensino e do trabalho na escola é o fato do CISS ser uma escola da rede estadual de educação, de educação básica e não técnica e não ser uma escola própria do MST. Nas escolas de formação técnico-profissional do MST, o vínculo entre a organização da produção (formação técnica) e a luta pela reforma agrária popular (formação do militante) tende a ocorrer de forma mais orgânica, tal como demonstram as pesquisas realizados no Instituto de Educação Josué de Castro (CALDART, 2013; DAL RI; VIEITEZ, 2004) e Escola Milton Santos (SANTOS, 2014), entre outras.

---

<sup>13</sup> Professora F em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

<sup>14</sup> Professora M em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

Para nós seria tranquilo usar uma propriedade para ser nosso campo de trabalho, mas isso hoje o estado não permite nem no ensino profissional. Por exemplo, temos um curso de aquicultura (organismos marinhos) a Universidade faz um laboratório próprio. Primeiro, é uma questão estadual, diferente do ITERRA que é uma escola que se organiza pelos princípios do MST.<sup>15</sup>

As escolas estatais tendem a configurar-se separadas do trabalho e privilegiar as disciplinas acadêmicas sem relação com o modo de vida e trabalho. Para Pistrak (2005) o trabalho agrícola deve estar contemplado em todos os níveis de ensino, enquanto um espaço que coloca fenômenos a serem compreendidos e explicados racionalmente, com vista a aperfeiçoar os métodos de trabalho agrícola, a economia rural e a vida do camponês, assim como ensinar as crianças e jovens camponeses a pensar e trabalhar racionalmente. Nesse sentido, Pistrak (2005) propõe que haja, na escola de 1º grau no campo, uma área de meio a um hectare destinada ao trabalho racional dos alunos, pois “[...] a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa”. (PISTRAK, 2005, p.69-70)

Implantar o trabalho real próprio da agricultura e torná-lo fundamento do currículo escolar de modo que contemple a complexidade dos conhecimentos é um desafio a ser enfrentado no CISS, pois os dados empíricos coletados indicam uma dificuldade.

A dificuldade em relacionar conhecimento científico e trabalho na agricultura relaciona-se também com a forma como a produção agrícola desenvolveu-se e configurou-se na sociedade capitalista. A divisão social do trabalho capitalista caracteriza a atividade agrícola, em especial a de pequenos proprietários, como uma forma primitiva de produção e com pouco desenvolvimento tecnológico. Além disso, a atividade agrícola é considerada inferior à industrial. Assim, essa atividade é designada à periferia do capitalismo e a agricultura é, em geral, caracterizada como um modo rudimentar e simples de exercer o trabalho. Superar essa característica do trabalho na agricultura implica superar a forma como a divisão social do

---

<sup>15</sup> Diretor auxiliar em entrevista concedida em 16.09.2014.

trabalho está estruturada no capitalismo e alterar as tecnologias e processos de produção que vigoram no campo que, nesse modelo de produção social, estão voltados para a exaustão da capacidade física humana e para a substituição do trabalho vivo por trabalho morto. Ou seja, a organização coletiva no campo também implica em recriação das formas de cooperação entre os homens e de novos processos de trabalho. É provável que a Agroecologia, enquanto ciência e tecnologia produtiva para o campo, constitua-se em alternativa à forma como a produção agrícola tem se configurado.

Pistrak (2005), ao propor a pedagogia do trabalho no contexto agrário da URSS, teve que enfrentar essa questão, que é atual devido à forma desigual com que o capitalismo opera no reordenamento mundial, produzindo conglomerados econômicos hegemônicos e a periferia do sistema. A divisão social mundial do trabalho combina setores de produção avançados com aqueles nos quais prevalecem o trabalho simples. Essa combinação ocorre em toda a cadeia produtiva e em um mesmo setor de produção. Esse é o caso da produção de transgênicos que requer alta tecnologia e é combinado com a produção agrícola rudimentar.

Os dados empíricos coletados no CISS corroboram a afirmação anterior. Uma das entrevistadas<sup>16</sup> expôs a dificuldade que os assentados têm de continuarem na terra e produzir nela, pois há insuficiência de recursos próprios para aprimorar a infraestrutura de produção e pouco ou nenhum subsídio público. Quando acessam algum recurso pequeno via o Programa de Crédito Rural para a Agricultura Familiar (PRONAF), os assentados têm que comprar venenos, sementes e grãos modificados conforme vêm indexados no programa. Essa indexação reflete o poder das corporações sobre os governos nacionais para viabilizarem o escoamento de seus produtos. Tais condições objetivas vivenciadas nos assentamentos dificultam a produção agroecológica e, conseqüentemente, um tipo de produção no campo que se organize por meio de processos e com materiais diferentes da produção capitalista. Esse fato evidencia limites políticos e financeiros para se desenvolver o processo de trabalho no campo, ainda mais do ponto de vista da agroecologia.

Esse conjunto de fatores articulados corrobora para que o trabalho no campo permaneça caracterizado pelo trabalho simples sem o aporte de

<sup>16</sup> Professora P em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

pesquisas e alta tecnologia, como tradicionalmente foi realizado na periferia do sistema capitalista. Essa forma de conceber o trabalho agrícola colabora com a dificuldade encontrada pela escola em atrelar os conteúdos acadêmicos à realidade do campo.

### **3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CISS**

Uma característica singular da organização das escolas do MST, em especial naquelas criadas pelo Movimento e nas escolas públicas nas quais tem hegemonia, é a implantação da autogestão ou autogoverno, denominada de gestão democrática, como um pilar fundamental da estrutura organizativa e pedagógica da escola.

No MST, o autogoverno na escola não é alheio ou exterior à tentativa de auto-organização dos trabalhadores interna ao Movimento, ainda que essa prática não seja homogênea na organização do próprio MST. Porém, trata-se de uma diretriz geral do Movimento. No setor da educação, na medida em que o MST alcança maior influência na escola parece haver a tendência de intensificar a prática democrática, sobrepondo-se à forma de organização hierárquica das escolas estatais oficiais que, em geral, limitam-se à introdução de princípios democráticos liberais, limitados à ideia de representação e que pouco avança na democratização real do poder.

Dal Ri e Vieitez (2013, p.256) indicam que as instâncias democráticas criadas nas escolas do MST estão imbricadas com as formas de coletivização da luta e do trabalho e com a organização associada e cooperativa introduzida pelo movimento fora escola.

A AG (assembleia geral) é um órgão de autogoverno. Participando dela o sujeito escolar manifesta-se individualmente, segundo o princípio de uma pessoa, um voto. Entretanto, o sujeito escolar não está na assembleia como um simples indivíduo. Por detrás dele, encontra-se a organização de base com a qual tem compromisso iniludível, que discutiu e se posicionou a respeito dos temas presentes na assembleia. Além da organização de base, o sujeito encontra-se inserto na frente de trabalho, na equipe de trabalho ou outro organismo conexo, os quais estão estruturalmente articulados. (DAL RI; VIEITEZ, 2013, p. 256)

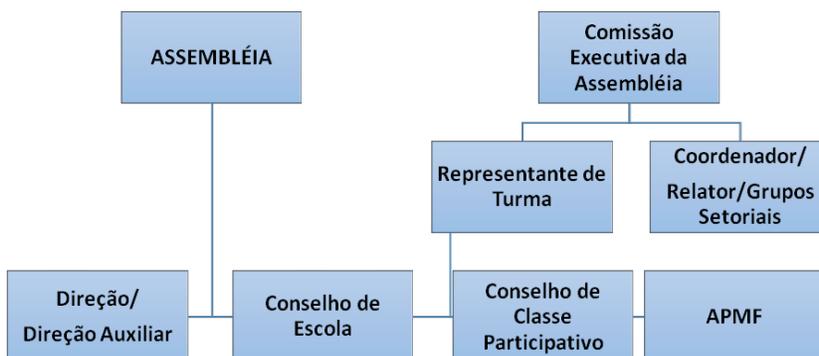
Nas escolas do MST, a assembleia geral é um dos mecanismos pelos quais é exercido o autogoverno dos alunos, pais, professores, equipe pedagógica e funcionários. Essa instância criada para o exercício da democratização do poder, historicamente, esteve presente nas estruturas horizontalizadas de poder criadas pelos trabalhadores na prática da autogestão. Nas escolas estatais contemporâneas, não está prevista a existência dessa instância, as legislações em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 e as legislações específicas em cada federação em âmbito estadual e municipal, regulamentam a obrigatoriedade dos conselhos escolares como mecanismo de efetivação da gestão democrática do ensino, na forma da lei, conforme o art. 6 (BRASIL, 1988).

Os estudos destinados a analisar as experiências de educação no MST, com base em várias pesquisas empíricas realizadas em escolas do Movimento, dentre elas as efetivadas por Caldart (2000) e Caldart *et al* (2013), Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2004, 2008, 2013) e Souza (1999), indicam que a prática da gestão democrática por meio do autogoverno é uma característica fundamental da organização da escola e do trabalho educativo no MST. Contrariam, assim, a tese de Bezerra Neto (1998, p.106) que salienta que a democracia não encontrou efetivação nas escolas do MST, principalmente porque, apesar do discurso do MST insistir na participação das crianças na gestão da escola, elas não têm como assumir muitas das atividades que são da competência do adulto.

Há um sentido próprio conferido à gestão democrática nas escolas do MST ou escola pública na qual o Movimento tem hegemonia, uma vez que articula a luta, a organização da produção e a autogestão na escola com vista a subsidiar a atuação do próprio movimento social. Silva (2014), ao tratar da gestão democrática no MST e em outros movimentos sociais no decorrer da história, indica que a gestão democrática radical ou substantiva não é apenas uma metodologia visando à gestão da escola mais eficiente em termos de aplicação de recursos, desempenho em avaliações e qualidade de ensino. No seu exercício, todos aparecem como sujeitos ativos e em condições de igualdade real nas instâncias decisórias e constitui uma educação teórica e prática que rompe com a dicotomia

polarizada e hierárquico-verticalizada entre quem comanda/concebe e quem executa/obedece.

### 3.1. ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGANIZATIVA E DISTRIBUIÇÃO DO PODER FORMAL NO CISS



Fonte: Organograma elaborado pelas autoras (2017)

De acordo com a distribuição formal de poder na escola, a assembleia geral é o órgão máximo de tomada de decisão. A assembleia é composta por gestores, professores, funcionários, pais e alunos. Não houve precisão em relação à quantidade de ocorrência das assembleias no decorrer do ano, a maior parte dos entrevistados apontou de duas a quatro.

Pelo que pudemos verificar nas entrevistas com docentes, gestores e educandos, ocorrem, além das assembleias gerais, várias assembleias temáticas no decorrer do ano para tratar de assuntos emergentes no cotidiano da escola. Enquanto realizávamos a coleta de dados, pudemos presenciar uma assembleia convocada pelos alunos, cujos temas prioritários foram: saber por que razão a participação dos pais não estava sendo tão frequente na escola; reivindicação dos alunos em relação ao cumprimento dos horários e conteúdos pelos professores; consultar sobre o uso dos uniformes, já decidido pelo coletivo anteriormente; e a liberação da internet para os alunos.

Vinculada à assembleia, há a comissão executiva da assembleia, que é composta pelos representantes de turma, representantes dos núcleos setoriais, professores e equipe pedagógica. Abaixo da assembleia e direção executiva da assembleia, há outras instâncias relacionadas ao processo de tomada de decisão na escola, como indicam o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013) e as entrevistas com docentes e gestores:

- Direção e direção auxiliar: composta pelo diretor e seu auxiliar. Em consonância com a legislação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015), esses diretores são eleitos pela comunidade. A direção atual da escola foi indicada, em assembleia, porque se tratou de substituição de outros dois diretores que saíram da escola. A função da direção é cumprir as decisões da assembleia. A direção é quem conduz o projeto pedagógico e organização administrativa da escola.

- Conselho de escola: composto pelos representantes de pais e de alunos, direção, equipe pedagógica e pode ter participação dos movimentos sociais sem quantidade de representação estipulada pelo coletivo. De acordo com o diretor auxiliar<sup>17</sup>, há reuniões do conselho que tem mais educandos do que professores e não tem havido mais de uma chapa disputando o conselho escolar. A existência do conselho escolar é uma exigência legal dos sistemas de ensino, inclusive no estado do Paraná (PARANÁ, 2009).

No CISS, outros órgãos coletivos têm maior relevância no processo de tomada de decisão do que o conselho de escola, como, por exemplo, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Direção, Núcleos Setoriais e Representantes de turma. No Colégio, discutiu-se a possível fusão da APMF com o conselho escolar, pois há praticamente as mesmas pessoas nas duas instâncias e esse órgão também capta recursos. O conselho é acionado quando os assuntos são polêmicos, no entanto, há assuntos que só a assembleia pode decidir, porque requerem a participação de todos da comunidade, tais como os citados anteriormente.

Antes das decisões serem tomadas em assembleia, há várias instâncias de discussão e encaminhamento dos posicionamentos tomados pelo

---

<sup>17</sup> Diretor auxiliar em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

grupo. Esses grupos deliberativos e de discussão compõem a direção executiva da assembleia, sendo eles:

a) Núcleos setoriais: há nove núcleos setoriais, criados há dois anos, com seus respectivos representantes eleitos pelos alunos. Cada núcleo é responsável por ajudar a organizar uma área na escola, há núcleo setorial de: esporte; produção agrícola; cultura; comunicação; memória; leitura; e saúde. Os núcleos têm autonomia para decidirem sobre o que podem fazer para, por exemplo, embelezar a escola, mas tem que passar pela direção quando envolve recursos. Cada núcleo setorial tem um coordenador e um relator. Os coordenadores e relatores têm acento na comissão executiva da assembleia geral. O coordenador de cada núcleo é eleito pelos pares, membros do núcleo.

b) Representantes de turma: esse órgão é formado por dois professores e dois alunos, um menino e uma menina. Dois desses representantes têm acento permanente na direção executiva da assembleia. Os professores são selecionados com base na carga horária, em seguida cada turma indica três ou quatro professores. A função dos representantes de turma dos professores é se aproximar da turma para verificar a existência de algum problema ou conflito e conferirem a elaboração dos pareceres de avaliação. Os representantes dos alunos têm a tarefa de apresentar as demandas da turma e levar as deliberações à direção executiva da assembleia.

Há, ainda, as instâncias que não têm acento na direção executiva da assembleia, como:

a) Conselho de classe participativo: é composto por todos os alunos de uma turma, professores, pais, equipe pedagógica e representante de turma. O objetivo desse conselho é que todos possam dialogar entre si e avaliarem-se mutuamente, ou seja, os alunos avaliam os professores e os professores avaliam os alunos junto com os pais. Todos podem dialogar sobre a avaliação do aluno. É uma síntese da avaliação, do que já foi avaliado em cada área de conhecimento, porém inclui outros aspectos relacionados ao comportamento, postura no grupo e não apenas desempenho acadêmico. É realizada a avaliação individualizada de cada aluno. Dessa avaliação são

retirados encaminhamentos, tanto dos estudantes como dos professores e, se houver alguma coisa grave, haverá alguma ação prática imediata.

Podemos observar que a forma de organização e a função exercida pelo conselho de classe no Colégio são muito distintas daquelas das escolas estatais, nas quais apenas o professor com seus pares avaliam os alunos. “A direção também é avaliada nos conselhos de classe participativo. Ninguém quer ouvir uma crítica. Principalmente, quando o professor e diretor se colocam num patamar elevado e tem que ficar ali ouvindo crítica de pai e de mãe”.<sup>18</sup>

b) Coletivo Pedagógico: Instância de organização do trabalho pedagógico docente destinada a operacionalizar reuniões, discussões pedagógicas, eventos, entre outros temas relacionados ao trabalho educativo da escola. “A gente toma decisões do dia a dia, quando têm cursos e mostras culturais. Quando a gente faz algum trabalho que tem como incluir os setoriais, vendo o que cada grupo pode fazer”<sup>19</sup>.

Podemos observar, com base nos relatos das entrevistas, a instauração de significativo processo de participação na tomada de decisões na escola, culminando na criação de vários órgãos destinados a aperfeiçoar ou contemplar amplo debate junto à comunidade educacional.

Aqui nessa escola é essa democracia. Mandar é muito forte, tanto a direção e tem esses coletivos. Trabalhei tanto em escola do assentamento e da comunidade. Na escola do estado é a direção. Nós aqui temos essa democracia, não decidem sozinhos. Eu acho que a própria direção junto com o coletivo. As decisões chegam ao grupo de professores, há reuniões que são feitas com os alunos e têm estudantes que participam do núcleo. Não é decisão sozinha, só da direção.<sup>20</sup>

A organização da equipe pedagógica, educadores, educandos e assentados em instâncias decisórias e a existência de canal de comunicação, que liga a assembleia aos coletivos destinados à implantação das diretrizes pedagógicas da escola, revelam o aprofundamento da democracia direta, em oposição à democracia representativa.

<sup>18</sup> Diretor auxiliar em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

<sup>19</sup> Professora V em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

<sup>20</sup> Professora F em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

Além das instâncias decisórias da política pedagógica da escola, a CISS apresenta vários espaços destinados à atuação dos educadores, alunos e comunidade de pais na definição dos conteúdos, valores, regras e diretrizes político-pedagógicas a serem seguidas pela escola, sendo um desses espaços o conselho de classe participativo. A atuação nesse conselho permite que os alunos questionem os instrumentos e critérios avaliativos e as práticas docentes, além de participarem ativamente da organização do trabalho pedagógico por meio dos núcleos setoriais.

A atuação dos educandos nas instâncias decisórias (assembleia, conselho de escola), nos núcleos setoriais, como representantes de turma e no conselho de classe participativo os inserem como sujeitos do trabalho pedagógico da escola e membros de um coletivo engajado no processo de luta.

[...] eu gosto do colégio porque aqui a gente tem voz e vez. Eu acho que é um colégio diferenciado, acho importante que a gente tenha essa visão do que foi nossa luta. A professora de Português traz isso dentro do português, dentro da matemática. Sobre crítica construtiva o exemplo maior é o conselho de classe, que pode ver o que está errado. Há conflito, pois têm pessoas que não vê a crítica como algo bom.<sup>21</sup>

O trabalho pedagógico realizado na escola também é um dos momentos no qual se vivencia a democratização do poder na escola e pressupõe a auto-organização dos educandos. Os educandos participam ativamente das instâncias decisórias acerca dos rumos da escola, como da assembleia geral, e das instâncias próprias dos alunos destinadas à discussão dos discentes diante das decisões a serem tomadas e operacionalizadas no trabalho pedagógico e gestão da escola, como núcleos setoriais e representantes de turma. Além disso, o organograma da distribuição de poder na escola indica existência de organicidade, pois as várias instâncias organizativas se constituem em espaços de debates, tomada de decisão e execução, e todos/as têm assento na instância de máximo poder, que é a assembleia geral. Tal organicidade assemelha-se à organicidade que estrutura o MST, uma vez que a base dos trabalhadores e militantes deve ligar-se à direção central, assim como o inverso, não havendo uma hierarquia vertical, e sim um processo horizontal de organização e tomada de decisão.

<sup>21</sup> Educanda F em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

Sapelli (2015, p.137), ao referir-se à experiência dos CISS, também partilha dessa compreensão.

Outro aspecto que tem centralidade diz respeito à mudança da forma da escola, à alteração das relações lá estabelecidas, portanto, à mudança da gestão que passa a exigir a horizontalização das relações, a educação para a autogestão e a ampliação da participação nas decisões sobre o processo pedagógico. Assim, o MST propõe estratégias de auto-organização dos estudantes em várias direções: no que tange à participação mais efetiva no próprio processo de ensino, o que exige a consolidação de metodologias ativas e participativas, organizando-os em Núcleos Setoriais que os insiram no trato de questões importantes em cada local, desde o embelezamento dos espaços até questões políticas, culturais e outras.

Outro aspecto refere-se à forma como a avaliação é realizada no Colégio. Diferente do que ocorre nas escolas oficiais, a avaliação e as escolhas curriculares não decorrem unilateralmente das decisões da equipe pedagógica ou da imposição da Secretaria de Educação, órgão centralizado do sistema de ensino. De acordo com os entrevistados e a documentação, o CISS introduziu uma nova forma de avaliação dos alunos por meio de pareceres, pois compreende que a avaliação constituiu-se, historicamente, em um mecanismo de seleção e exclusão dos alunos da escola e da aprendizagem. A forma considerada punitiva de realizar a avaliação entra em choque com a prioridade de promoção da aprendizagem de todos na escola.

A instituição dos pareceres individualizados por alunos permite que professores e alunos tenham clareza das dificuldades existentes no processo de aprendizagem. A escola eliminou também a repetência e introduziu a sala de apoio ao aluno, com um ano de duração na área de conhecimento em que o aluno não obteve aprendizagem suficiente. “A avaliação focada nos pareceres é melhor que a nota. É mais trabalhoso. Quando a gente vem pra cá que não conhecia, acha que não vai dar conta. E aluno por aluno, anotamos no caderno o que aquele aluno conseguiu fazer, o que não conseguiu”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Professora F em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2017.

A metodologia de ensino utilizada no CISS prioriza a avaliação como meio de organizar o trabalho pedagógico na escola de modo a redimensionar e aprimorar a ação pedagógica, bem como corrigir equívocos que podem não conduzir aos objetivos esperados na formação. Em oposição à escola estatal oficial, em que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é um procedimento circunscrito ao poder do professor e do desempenho docente exclusivo do Estado com base nos indicadores de desempenho estabelecidos por ele, no CISS a avaliação é um procedimento compartilhado coletivamente entre alunos, professores, educadores e pais.

## CONCLUSÃO

A análise dos dados indica que a gestão democrática e o vínculo entre ensino e trabalho encontram-se imbricados na organização do trabalho pedagógico e na administração do CISS, ainda que haja dificuldades em sua operacionalização. Essa imbricação materializa-se por meio das práticas pedagógicas e organizativas implantadas na escola, quais sejam: a metodologia dos complexos de estudo; as instâncias organizativas e de auto-organização dos alunos; as instâncias colegiadas; e a Assembleia Geral como instância de poder máximo deliberativo na escola.

A implantação dos complexos de estudo deveu-se à necessidade de aproximar a ciência dos contextos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo. A comunidade envolvida no trabalho pedagógico no Colégio optou por essa forma de organização, tendo em vista a articulação entre trabalho e conteúdos escolares. Entretanto, por um lado, o desenvolvimento do Plano de Estudos baseado nos Complexos demonstra potencialidades de efetivação do trabalho ao viabilizar à auto-organização dos alunos no planejamento pedagógico e na organização escolar. Por outro lado, o vínculo com o trabalho real, com aporte do conhecimento científico, tem encontrado dificuldades em se efetivar plenamente. Extraímos dos dados empíricos que sua execução fica dificultada, em grande parte, devido à: a) formação político-ideológica e acadêmica dos professores; b) jornada de trabalho e forma precária de contratação docente que predomina no Colégio; c) ausência de vínculo real entre o Colégio e o modo de vida e

produção nos assentamentos; d) dificuldades teórico-metodológicas dos docentes para a operacionalização da metodologia

Do ponto de vista da implantação da gestão democrática, há intenso processo de participação na tomada de decisões por meio das instâncias colegiadas que propiciam o debate, decisão e execução dos assuntos relacionados à organização do trabalho pedagógico e administrativo na escola. Observamos que a organização do trabalho na escola resulta da existência de uma estrutura organizativa que contempla um canal de comunicação que liga as instâncias colegiadas à Assembleia geral, o que revela o aprofundamento da democracia direta, em oposição à democracia representativa.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA NETO, L. *Sem terra aprende e ensina*. Um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores rurais. 1998. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 14 out. 2017.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Escola é mais do que escola. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 440 p.
- CALDART, R. S. et al. *Escola em Movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 448p.
- CALDART, R. S.; FREITAS, L. C.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). *Plano de Estudos da Escola Itinerante*. Cascavel: Edunioeste, 2013.
- COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK. *Projeto político pedagógico*. Rio Bonito do Iguaçú, Paraná, 2013.
- DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- DAL RI, N. M. O processo educacional na revolução russa e a contribuição do educador Pistrak. In: VII Seminário Internacional – Teoria Política do Socialismo. Revolução Russa: 100 dias que abalaram o mundo “A transição como atualidade histórica”. Marília, *Conferência Mesa Arte e Cultura na Revolução*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 04 de out. 2017.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.26, mai./ago., p. 44-57, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Gestão associada e democrática nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. Outras Expressões: São Paulo, 2013. v. 2., p. 241-264.

HAMMEL, A.C.; SILVA, N. J. C.; ANDREETTA, R. *Escola em movimento: a conquista dos assentamentos*. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu: Progressiva, 2007.

MONTEIRO, G. Colégio Iraci Salete Strozak: conquistando o latifúndio do saber. *Cadernos do ITERRA - Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Veranópolis, Ano III, n. 8, nov. 2003.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAPELLI, M. L. S. Escola itinerante: espaço de disputa e contradição. *Educar em Revista*. Curitiba, n.55, jan./mar., p.129-143, 2015.

SILVA, C. R. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos e aos Cartistas Britânicos*. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOUZA, M. A. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*. 1999, 259 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Resolução nº 3373/2015*. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao\\_33732015gsseed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao_33732015gsseed.pdf) Acesso em: 14 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar. *Subsídios para elaboração do estatuto do conselho escolar*. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2009. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto\\_conselho\\_escolar\\_2ed.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_conselho_escolar_2ed.pdf)> Acesso em: 14 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Resolução nº 614 de 17 de fevereiro de 2004*. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69387&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em: 14 out. 2017.