



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,  
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

**MARISTELA SOLDA**

**NÚCLEO SETORIAL E OS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES NA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA COMPLEXOS DE ESTUDO**

FOZ DO IGUAÇU – PR  
2017

**MARISTELA SOLDA**

**NÚCLEO SETORIAL E OS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES NA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA COMPLEXOS DE ESTUDO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras. Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins.

FOZ DO IGUAÇU - PR  
2017

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE

S684 Solda, Maristela  
Núcleo Setorial e os aspectos interdisciplinares na Proposta Pedagógica Complexos de Estudo / Maristela Solda. - Foz do Iguaçu, 2017.  
132 f. : tabs. : grafs.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins  
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Paraná - Trabalhadores rurais - Educação. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Métodos de ensino. 5. Estudantes – Formação. I. Título.

CDU 376.66(816.2)

Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
 Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
 Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná

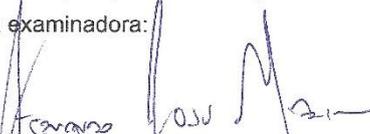


**PARANÁ**  
 GOVERNO DO ESTADO

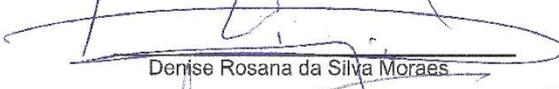
**MARISTELA SOLDA**

**NÚCLEO SETORIAL E OS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES NA PROPOSTA  
 PEDAGÓGICA COMPLEXOS DE ESTUDOS**

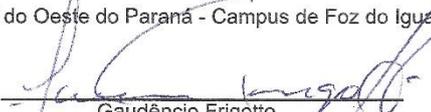
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade, cultura e fronteiras, área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras, linha de pesquisa Trabalho, Política e Sociedade, APROVADO (A) pela seguinte banca examinadora:

  
 Orientador(a) - Fernando José Martins

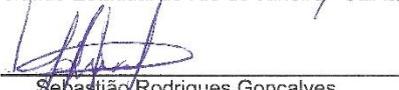
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

  
 Denise Rosana da Silva Moraes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

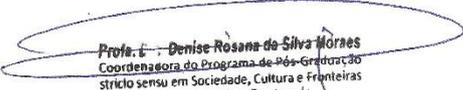
  
 Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ/RJ

  
 Sebastião Rodrigues Gonçalves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 7 de abril de 2017

  
 Profa. L. - Denise Rosana da Silva Moraes  
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
 stricto sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras  
 Nível Mestrado e Doutorado  
 Portaria nº 0972/2016- GRE de 02/02/2016

Dedico este trabalho às minhas filhas, Manuela e Nicole e à  
minha família, pelo apoio, carinho e compreensão;  
E para todos que acreditam na educação como transformadora  
da sociedade!

## AGRADECIMENTOS

Registro os agradecimentos às pessoas que contribuíram com esta pesquisa durante todo o caminho percorrido, lembro dos momentos de estrada, chuva, estudo, escrita, congressos, cansaço, incertezas e agora a satisfação do trabalho concluído. Em todos esses momentos muitas pessoas fizeram parte, algumas nomearei e outras sintam-se nomeadas pelos grupos.

Agradeço, à Deus, por permitir que tudo isso acontecesse e me concedido determinação para concluir.

À minha família, que nunca mediu esforços e são meu porto seguro e às minhas filhas, Manuela e Nicole, que colaboraram e me compreenderam, tanto nos momentos de ausência, quanto nos momentos de estudos e escrita, obrigada pelos recadinhos – na janela, nos copos com água, na mesa, nas minhas anotações – que faziam o dia valer a pena.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *Campus* de Foz do Iguaçu - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade Cultura e Fronteiras, representados aqui pela prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Rosana da Silva Moraes e demais docentes do programa um carinho especial àqueles em que cursei disciplinas: Fernando, Ivo, José Carlos, Marcelo, Oscar, Josiele e a Vania pelo carinho e dedicação dispensados no transcorrer do curso.

À Banca de qualificação composta pelos professores Fernando, Sebastião e Clésio pela importante contribuição na ampliação da pesquisa e construção final do trabalho.

À Banca de Defesa que reuniu os professores Fernando, Sebastião, Denise e Gaudêncio, me permitam dizer o quão emocionada e feliz fiquei com as sabias palavras de todos, principalmente do Gaudêncio quando se referiu ao meu texto *“uma dissertação que traduz parte de sua vida de militante e de sua luta para dar aos que se nega o direito de uma educação básica que ajude ao ler o mundo... se tornarem sujeitos autônomos... construtores da dupla cidadania”* Frigotto.

Ao meu orientador, professor Fernando José Martins, pela sabedoria, paciência, cobrança, pela sincera amizade, sensibilidade e cuidado ao ampliar horizontes. E ainda a primordial confiança no processo de orientação da dissertação.

Ao MST, representados aqui pelo educando Guilherme, agradeço pelo incentivo, pela oportunidade, e por acreditar que a mudança é possível, com carinho ao coletivo de educadores da Escola Zumbi dos Palmares e do Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida, estendo os agradecimentos também, aos educadores das escolas pesquisadas: Colégio Iraci, Escola Caminhos do Saber, e Valmir Mota.

Aos companheiros do Setor de Educação do MST-PR, em especial ao Valter, pela ajuda na coleta de dados, nunca mediu esforços.

Aos meus educandos, pelas mensagens de carinho e incentivo.

Aos colegas de turma pela amizade construída: Ana, Cris, Cristina, Poliana, Regiane, Liz e Sandra. Com muita ternura as amigas Sueli e Noemi que me acolheram em seus lares, secaram as lágrimas, acompanharam todos os passos, além disso, pela rica e imprescindível contribuição na dissertação.

Ao grupo de pesquisa “Estado, Sociedade, Trabalho e Educação - GPESTE” por materializar um espaço de discussão onde compartilhamos conhecimentos que trouxeram inquietações e entendimento bem como um aporte metodológico que se apresentam neste trabalho.

A prefeitura municipal de Cascavel – Secretaria de Educação – pela disponibilização de licença para qualificação profissional, a qual contribuiu de forma primordial para a conclusão desta pesquisa.

E finalizo agradecendo aos meus amigos, muito obrigada pelas leituras, incentivos, pelas cobranças, pelos momentos de descontração e também por entender a minha ausência.

A pedagogia não é *para* o oprimido, mas sim *do* oprimido; não é *para* o MST, e sim *do* MST.

Caldart, 2015, p.24

É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos acredite neles.

Vladimir Lenin

SOLDA, MARISTELA. NÚCLEO SETORIAL E OS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA COMPLEXOS DE ESTUDO. 2017, 131 f. Dissertação. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Esta dissertação sistematiza os processos educativos que ocorrem nas escolas de acampamento e assentamento Sem Terra, no Estado do Paraná, com a implementação da Proposta Pedagógica Complexos de Estudos – baseada nos pressupostos teóricos dos pensadores russos que desenvolveram a proposta durante a Revolução Russa com a intenção de instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora para a construção de uma nova sociedade. Esta pesquisa apresenta a discussão dos Núcleos Setoriais como um espaço interdisciplinar de apropriação de formas de ensino, autogestão, auto-organização e trabalho real com princípio educativo, na perspectiva de formar sujeitos por meio da organização coletiva do trabalho pedagógico. A sistematização foi desenvolvida por meio das observações nas dinâmicas educativas e nas práticas pedagógicas realizadas em cinco escolas do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Apresentamos como categorias para compreender a organicidade das ações pedagógicas: a realidade, a dialética, a interdisciplinaridade, o trabalho, a autogestão e a auto-organização. Pautada no método Materialismo Histórico Dialético, a pesquisa é bibliográfica, documental, qualitativa com o caráter participante, e também subsidiada por documentos produzidos pelas escolas e pelo MST. O material teórico produzido no processo de luta da classe trabalhadora, nas escolas do MST, traceja caminhos para o rompimento com a forma escolar convencional apoiando-se na auto-organização e no trabalho real. Como resultado da pesquisa destaca-se que cada unidade escolar apresenta limites e avanços, no entanto, encontram-se em constante processo de formação pedagógica contínua a fim de superar suas limitações. Constata-se que os Núcleos Setoriais, embora não se encontrem em um processo pleno de desenvolvimento, constituem a célula organizativa da escola, propiciando discussões em diferentes espaços educativos de participação ativa dos estudantes na construção da vida escolar, um tempo de gestão e de organização do trabalho na escola promovido pelos estudantes.

Palavras-Chave: Auto-Organização, Autogestão, Trabalho, Ensino, Interdisciplinaridade, Núcleos Setoriais, Complexos De Estudo.

SOLDA, MARISTELA. NÚCLEO SECTORIAL Y ASPECTOS INTERDISCIPLINARIOS EN LA PROPUESTA PEDAGOGICA COMPLEJOS DE ESTUDIO. 2017, 131 f. Disertación de Maestría. Maestría en Sociedad, Cultura y Fronteras- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Foz do Iguacu.

## RESUMEN

La disertación que se defiende aquí sistematizó los procesos educativos que se producen en las escuelas de los campamentos y asentamientos sin tierra, en el Estado de Paraná, con la implementación de la propuesta pedagógica Estudios Complejos - basado en presupuestos teóricos de Pistrak (2009 y 2011) y Shulgin (2013) educadores rusos que desarrollaron la propuesta durante la revolución rusa con la intención de manipular a los niños de la clase trabajadora para construir una nueva sociedad. Esta investigación trae para la discusión los núcleos sectoriales como un espacio interdisciplinar de apropiación de forma de enseñanza/ educación, autogestión, auto-organización y un real trabajo con principio educativo, en vista de forjar sujetos a través de la organización colectiva del trabajo pedagógico. La sistematización fue desarrollada a partir de las observaciones en dinámicas educativas y en las prácticas pedagógicas realizadas en cinco escuelas del MST - Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. Presentamos como categorías para entender la naturaleza orgánica de las acciones pedagógicas: la realidad, la dialéctica, la interdisciplinariedad, el trabajo, la autogestión y la auto-organización. Guiada en el método materialismo histórico dialéctico, la investigación es bibliográfica, documental, cualitativa con el carácter participante, y también auxiliada por los documentos producidos por las escuelas y el MST. El material teórico producido en el proceso de lucha de la clase obrera, en las escuelas del MST, traza caminos para el rompimiento con la forma escolar convencional apoyándose en la auto-organización y el trabajo real. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que cada escuela tiene límites y avances, sin embargo, están en un constante proceso de formación permanente del profesorado con el fin de superar sus limitaciones. Parece ser que los núcleos sectoriales, pero no están en pleno proceso de desarrollo, constituye la célula de la organización de la escuela, proporcionando discusiones en diferentes espacios educativos de la participación activa de los estudiantes en la construcción de la vida escolar, la gestión del tiempo y organización trabajar en la escuela promovida por los estudiantes.

Palabras clave: auto-organización, autogestión, trabajo, educación, interdisciplinariedad, Núcleos Sectoriales, complejos de Estudio.

SOLDA, MARISTELA. SECTORIAL CENTERS AND ITS INTERDISCIPLINARY ASPECTS INSIDE THE STUDY COMPLEX PEDAGOGICAL PROPOSAL. 2017, 131 p. Dissertation. Masters degree in Society, Culture and Borders - Western Paraná State Univeristy - UNIOESTE - Foz do Iguaçu Campus.

#### ABSTRACT

This dissertation systematizes the educational processes which take place in settlement schools in Paraná state, under the execution of the Study Complex Pedagogical Proposal – based on theoretical assumptions from Russian thinkers from the Russian Revolution period who aimed to equip the working class children in order to build a new society. This research presents a discussion about Sectorial Centers as interdisciplinary spaces of teaching methods, self-organization, self-management and real work with educational principles under the idea of forming people through collective organization of the pedagogical work. This paper organization was developed through observations inside the educational dynamics and pedagogical techniques in five MST (Brazilian Landless Rural Workers Movement) schools. We introduce some categories so that the reader can understand how organic these pedagogical actions are: reality, dialectics, interdisciplinarity, work, self-management and self-organization. Our research is bibliographical, documental and qualitative, based on participation, it is guided by the Dialectical and Historical Materialism methodology and it is supported by documents which were produced in MST schools. The theoretical material produced inside the working class struggling process, in MST schools, outlines ways of breaking the conventional education methodology by supporting itself in self-organization and real work. As a result of this research we highlight that each school unit has its own limitations and advancements, however, they undergo a constant pedagogical formation process which aims to overcome these limitations. We realize that the Sectorial Centers, even though they are not going through a complete development process, are the school organization cell, providing it with discussions regarding several educational spaces where there is active student participation concerning school development as a time of management and school work organization, and all of that is carried out by the students themselves.

Keywords: Self-organization, Self-management, Work, Teaching, Interdisciplinarity, Sectorial Centers, Study Complex.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Fundamentos Pedagógicos da Escola.....	76
Figura 2 Organização política.....	77

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 Matrizes Formativas .....	73
Tabela 2 das Escolas Itinerantes .....	86
Tabela 3 colégios Estaduais .....	87
Tabela 4 Escola Municipal .....	87
Tabela 5 Núcleos Setoriais .....	93

**LISTA DE SIGLAS**

BR-277 – Rodovia Federal Brasil – 277

CEE /PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EPM – Estudos em Pesquisas Multidisciplinar

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA – instituto de Educação Josué de Castro

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira

MASTER – Movimento Agrícola Sem Terra

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NMS – Novos Movimentos Sociais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEED / PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

ULTABS (s) – União dos Labradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DAS TEORIAS DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>24</b>
1.1 Interdisciplinaridade na perspectiva da totalidade .....	24
1.2 Categorias do conhecimento .....	28
1.2.1 Dialética.....	29
1.2.2 Realidade enquanto categoria teórica.....	38
<b>2. MST E OS COMPLEXOS DE ESTUDO</b> .....	<b>42</b>
2.1 O MST e sua Proposta de Educação: Os Complexos de Estudo .....	43
2.2 Elementos para a Escola do Trabalho .....	49
2.3 A Educação Politécnica e o Trabalho Socialmente Necessário .....	58
<b>3. A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS NÚCLEOS SETORIAIS</b> .....	<b>67</b>
3.1 A construção da proposta pedagógica Complexos de Estudo e o Trabalho como categoria central .....	68
3.2 A Concepção de Educação e Matrizes Formativas .....	71
3.3 Organização da escola pedagógica, política e administrativa.....	75
3.4 A realidade que permeia a pesquisa .....	78
3.4.1 Escola Itinerante Zumbi dos Palmares: Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares .....	78
3.4.2 A Escola Itinerante Caminhos do Saber .....	81
3.4.3 O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.....	84
3.4.4 Escola Valmir Mota Oliveira.....	88
3.5 O Núcleo Setorial espaço pedagógico interdisciplinar .....	91
3.5.1 O Trabalho .....	95
3.5.2 Auto-organização e autogestão escolar .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>ANEXO 1</b> .....	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

*É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar a vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias reponsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesse, objetivos, ideais, já estando ligados a vida dos adultos e do conjunto da sociedade<sup>1</sup> PISTRÁK.*

Iniciamos nossa discussão a partir da premissa que a função social da escola é produzir-se dentro de um espaço de formação humana, onde os educandos encontram-se em pleno desenvolvimento de suas potencialidades e na apropriação do conhecimento científico historicamente produzido, com o objetivo de propiciar seu aperfeiçoamento integral incluindo o físico, político, social, cultural, filosófico, entre outros. Preconizamos nesta pesquisa uma educação fundada na perspectiva crítica, ao modo atual de sociedade que considera o homem na sua totalidade e em suas múltiplas relações históricas e sociais, pois conforme Pistrak mencionado logo na epígrafe, a escola não prepara a criança para viver na sociedade, ela já é parte da sociedade, cabe à escola a tarefa de contribuir com a criança para que compreenda a classe social em que se encontra e as contradições latentes do modo de produção capitalista.

Portanto, a educação é pautada pela realidade em constante movimento e nas necessidades históricas, com vistas à transformação social, por isso consideramos então, que o papel da escola é contribuir no avanço dos elementos educativos, na sistematização e socialização do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Essa pesquisa surgiu da necessidade de sistematizar os processos educativos que ocorrem nas escolas de acampamento e assentamento Sem Terra, no Estado do Paraná, com a implementação da Proposta Pedagógica Complexos de Estudos, haja vista que, esta pesquisadora participa do coletivo que pensou e produziu a proposta e também participa da formação dos educadores para atuar e construir uma nova

---

<sup>1</sup> O texto em epígrafe é de PISTRÁK, 2011 p. 33 e 34

forma de organização escolar. E também é educadora dos anos iniciais da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares.

Nos anos de 2014 à 2016 concluí uma especialização na UNIOESTE<sup>2</sup> intitulada: Porções da Realidade como possibilidade de interdisciplinaridade, neste estudo procurei evidenciar como se processa o ensino aprendizagem dos educandos em sala de aula, e a forma que os educadores organizavam os conteúdos e as metodologias na tentativa de garantir um ensino interdisciplinar.

Durante a escrita da monografia também fazia os créditos do mestrado Sociedade, Cultura e Fronteira, assim, me deparei com uma dimensão maior da interdisciplinaridade: O Trabalho real, aquele que traz, além de benefícios práticos e concretos, um conhecimento para quem o realiza. Deste modo tornou-se necessário localizar na escola onde acontecia o trabalho real a interdisciplinaridade por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Após a defesa da monografia, ficou claro para mim, que não era somente a junção de disciplinas que tornariam o trabalho pedagógico interdisciplinar, era necessário mais que isso, compreender os procedimentos de autogestão e auto-organização dos educandos. Visto que, quando se fala em gestão democrática escolar, poucas vezes encontramos nas literaturas, a voz dos estudantes, assim, a Proposta Pedagógica Complexos de Estudo, traz da organização de dentro dos acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra (MST), os núcleos de base, e na escola se amplia para os reagrupamentos entre as turmas, desta forma os Núcleos setoriais representam a voz e as ações dos estudantes para com a escola e com a comunidade. Portanto, consideramos que este é o espaço onde deve ocorrer o trabalho pedagógico interdisciplinar.

Deste modo, esta pesquisa se propõe a responder a seguinte pergunta: Na proposta pedagógica complexos de estudo os Núcleos Setoriais são um espaço de auto-organização que desenvolvem ações que contrariam as formas convencionais de gestão escolar, transformando-se em espaços de ensino interdisciplinar com o real exercício do trabalho e de autogestão dos estudantes?

A prática interdisciplinar dos educadores das escolas do MST apresentam com clareza as possíveis contribuições das diversas áreas das ciências na produção do saber escolar, com a intensão de promover um processo de emancipação humana,

---

<sup>2</sup> Pós-graduação lato sensu, especialização em Educação do Campo, aprovada pela resolução nº 039/2013-CEPE

onde abra possibilidades para os educandos com reais condições de pesquisar, de opinar e decidir juntos, construindo uma postura de desenvolvimento do ser humano de forma integral.

Ao transformar a realidade do educando em conhecimento, a utilização de diferentes modos e formas, metodologias, procedimentos de reconectar a ciência com a vida e os elementos da vida, rompe-se com a forma fragmentada de fazer ciência. Contudo, vale ressaltar que a partir do momento em que o educando passa a se compreender como parte do processo, as características das escolas se alteram, assim, a auto-organização dos estudantes, assume função de também participar da gestão escolar.

Nesse sentido, o MST sempre produziu material didático e pedagógico para subsidiar a formação dos educadores e educandos. E compreende que todo o processo educacional exige um referencial teórico, e que não há prática pedagógica neutra, ela é sempre política. E este também é nosso posicionamento nesta dissertação.

Diante das necessidades, as Escolas de Assentamento e Acampamento do Movimento Sem Terra, junto com as universidades públicas do Paraná (UNIOESTE, UFFS, UFPR e UNICENTRO), produziram no ano de 2013 uma proposta pedagógica alternativa, baseada na experiência da Escola do Trabalho, sistematizada por Pistrak (2009 e 2011) e Shulgin (2013). Esses pensadores desenvolveram essa proposta durante a Revolução Russa com a intenção de instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora na tentativa da construção de uma nova sociedade.

O MST realiza a experiência de unir o estudo dos pedagogos russos, com as práticas de educação e de escola que são desenvolvidas nos acampamentos, ampliando-se em concepções principalmente, que evidenciem caminhos para a construção de uma nova forma escolar, promovendo a auto-organização dos estudantes, por meio dos núcleos setoriais, com diferentes formas de autogestão. “Processo que requer que as crianças e os jovens tenham um espaço de liberdade e de iniciativa suficientes para organizar sua vida neste coletivo com o apoio, mas sem interferência dos adultos” (MST, 2005b, p.101). Assim, os núcleos setoriais são células onde os estudantes se organizam para uma gestão participativa com a intencionalidade de um trabalho real. E por escolas do MST entendemos:

Ao dizer escola do MST, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer escola do campo, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um mais amplo, histórico, de futuro. Em qualquer das expressões, o de ou o do pretende-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola no assentamento; ela tem que ser uma escola de assentamento. Não basta ter uma escola no campo; tem que ser uma escola do campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha (MST, 2005b, p. 233 - 234).

Entendemos que nas escolas do MST a busca pela superação da fragmentação, de olhar para a realidade como uma totalidade, formada por diferentes dimensões que se interpenetram, é um objetivo nunca plenamente atingido. Portanto, a interdisciplinaridade é uma necessidade e uma forma de superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização de conhecimentos. Por isso, ela é fundamental para transmissão do saber sistematizado e para a prática pedagógica dos educadores.

A interdisciplinaridade se apresenta na atualidade [...] como a nova forma de conhecimento, alternativa ao disciplinar, mas igualmente complementar. Alternativa e complementar, e igualmente inovadora, por completar, em termos de princípio geral, a proposta de um saber que busca relacionar saberes, que propõe o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre as ciências e as humanidades, entre a ciência e a tecnologia. [...] a interdisciplinaridade apresenta-se, assim, como um saber que é da ordem do saber complexo (ALVARENGA, 2011 p. 26 e 27).

Dessa forma, para além de uma proposta teórica, a interdisciplinaridade se consolida como prática, a partir do trabalho em equipe e da análise dos avanços e limites destas experiências concretas.

Esta pesquisa elenca como objetivos específicos: a) Conceituar a interdisciplinaridade como prática pedagógica que promove a compreensão dos fenômenos na perspectiva da totalidade. b) Caracterizar a Proposta Pedagógica Complexos de Estudo e a relação com o Movimento Sem Terra, identificando suas correntes filosóficas e como se deu o processo de construção e implementação. c) Verificar na experimentação da proposta se de fato os Núcleos Setoriais evidenciam as características da Escola do Trabalho e autogestão a partir de práticas interdisciplinares.

No intuito de responder esses objetivos, esta pesquisa tem a intenção de evidenciar que a educação, como um sistema amplo de organização e legitimação da

vida social de todos os sujeitos, encontra na escola um determinante fundamental por meio de sua orientação curricular, e entende que o elemento primordial no processo histórico são as contradições sociais, por meio destas que ocorrem as mudanças mais significativas dentro e fora das instituições de ensino.

Para compreender o objeto apresentado esta pesquisa se pautará no método Materialismo Histórico-Dialético, em termos teóricos e práticos, pois procura desvendar conflitos de interesses, elegendo o movimento histórico como categoria de análise, questionando a visão estática da realidade com a preocupação de transformá-la. A opção do método se dá por considerar que é na totalidade que se explicita as análises históricas das contradições nas relações e no movimento dialético da realidade social na sua totalidade.

Por meio do método percebemos essa realidade numa dimensão histórica e propõe-se mudanças, baseando-se numa postura crítica do presente, apontando possibilidades de superação. No nível do conhecimento, trabalha com a inter-relação dos fenômenos, com a inter-relação da totalidade com as partes e vice-versa e com a inter-relação dos elementos da estrutura econômica, relacionados ao social, político e intelectual.

Procura-se explicar as contradições internas dos fenômenos sociais e das relações de produção sobre a produção do espaço. O processo cognitivo está centrado na relação dialética entre o sujeito e o objeto. A natureza e o homem são concebidos como parte de um mesmo movimento. De cunho qualitativo o que difere esta metodologia de outras é que é uma pesquisa onde não há neutralidade e a objetividade é sempre relativa, estuda ações sociais e individuais investigadas como totalidades. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21).

Quando Minayo fala dos significados, motivos, valores... trazemos para a pesquisa outra característica o caráter participante. Pois, entendemos que esta metodologia é geralmente estudada pelos militantes dos os movimentos sociais populares, devendo incorporar agentes ou assessores dentro do próprio espaço,

aprendendo a lidar com o caráter político e ideológico do movimento. Portanto quando se fala em caráter participante, ressalta-se que esta pesquisadora participa nos processos de formação dos educadores das escolas do MST.

Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história; e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social [...] Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. A ideia de que somente se conhece o que se transforma é inúmeras vezes evocada até hoje (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 54-56).

A pesquisa também será subsidiada pelos relatórios e cadernos de registros dos Núcleos Setoriais e todo o material disponibilizado pelas escolas, conversas e diálogos com educadores, educandos e equipe pedagógica; relatórios de acompanhamento pelo setor de educação e as memórias produzidas pelas escolas.

Conjuntamente a pesquisa será bibliográfica a partir do que já se tem escrito sobre a temática, onde se compreenderá melhor as concepções, os fundamentos, o método. Quanto ao conceito de interdisciplinaridade, o aporte é subsidiado por Alvarenga (2011), Jantsch e Bianchetti (1995), Raynot (2011) Portal, Grillo e Rahde (1996) e Frigotto (2008) Gadotti (1990). Sobre a proposta dos complexos de estudo Pistrak (2009 e 2011), Shulgin (2013), Freitas (2011, 2013) Caldart (2011, 2012, 2015), Camini (2009) Torna-se necessário um levantamento nas dissertações e teses produzidas sobre o tema, e dos cadernos e materiais produzidos pelo setor de educação do MST.

A pesquisa é documental e tem como análise o Plano de Estudos (2013), os planejamentos dos Núcleos Setoriais, os Cadernos dos Núcleos, e a memórias das formações de educadores, nos anos de 2012 a 2015, com o coletivo responsável pela experimentação da proposta curricular por complexos de estudo no Paraná.

A pesquisa observou as práticas dos Núcleos Setoriais nas seguintes escolas: Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira, Escola Itinerante Caminhos do Saber e Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Foram estabelecidos diálogos com as equipes pedagógicas, educadores e

educandos, identificando e sistematizando as práticas interdisciplinares que ocorrem, a forma e a concepção de construção dos processos de autogestão na perspectiva da totalidade.

Na busca de romper com a forma convencional de escola, trabalhamos com uma proposta de escola para a emancipação humana onde os sujeitos inseridos tem a tarefa de tornar realidade novas formas de organizar o espaço e no âmbito maior, a sociedade. Para isso é fortalecida a ideia de todos irem em busca da apropriação do conhecimento teórico em sua totalidade.

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivistas (FREITAS, 2012, p. 91).

Nesta perspectiva esta dissertação está dividida em quatro capítulos que abordaram a temática dos Núcleos Setoriais. O primeiro capítulo elabora uma análise elencando importantes categorias para o método: a Dialética e a Realidade, a fim de aprofundar a discussão da construção do conhecimento a partir da vivência do estudante, bem como discute formas de compreender nas ações pedagógicas observadas como a interdisciplinaridade pode ser um importante aporte para trabalhar uma nova forma escolar, cuja proposta é de emancipar os sujeitos a partir da totalidade das bases dos saberes e não de forma disciplinar.

Já o segundo capítulo faz uma releitura revisando os conceitos russos sobre os complexos, principalmente a partir das obras Rumo ao Politecnismo de Shulgin (2013), Fundamentos da Escola do Trabalho (2011) e Escola Comuna (2009) de Pistrak.

O terceiro capítulo apresenta as memórias do MST de como se deu a conjuntura e a organicidade da construção da proposta, descrevemos os elementos centrais da mesma: sua concepção de educação, matrizes formativas e a reorganização da forma escolar por meio dos Núcleos Setoriais. Trazendo um entendimento de interdisciplinaridade na prática pedagógica e quais as possibilidades que se elencam para que ocorra na implementação do experimento dos Complexos de Estudo.

Evidencia-se a importância do processo interdisciplinar ocorrer no trabalho e

como se dá a auto-organização dos estudantes. Sistematizaremos as observações e diálogos realizados e acompanhados nas unidades escolares, sobre as práticas dos Núcleos Setoriais.

## **1. INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DAS TEORIAS DO CONHECIMENTO**

Neste capítulo propomos uma discussão de interdisciplinaridade pelo viés da totalidade como uma possibilidade de superação do conhecimento fragmentado. E preconizamos como caminho para a compreensão dos fenômenos a totalidade da prática pedagógica, consolidada pela *práxis* no trabalho coletivo, por meio de experiências concretas. No intuito de compreender a ação interdisciplinar presente no trabalho pedagógico dos Núcleos Setoriais das escolas do MST.

Pautamo-nos em duas categorias do conhecimento: a Dialética que é uma forma de pensar as contradições da vida prática, superando constantemente por meio das transformações da natureza e fundamental no processo de produção do conhecimento; e a Realidade, a qual, subsidiará com conceitos para reconhecer a existência do real, intervindo sobre / e dela buscando os ensinamentos importantes para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Assim, é preciso que a escola vivencie em suas práticas pedagógicas os saberes a sua disposição, a partir das categorias aqui apresentadas, assim, este capítulo se propõe trazer um referencial teórico para entender da realidade que nos cerca, e portanto, poder nela interferir e problematizar e auxiliar a desvelar a realidade concreta.

### **1.1 Interdisciplinaridade na perspectiva da totalidade**

Propomos uma análise acerca da interdisciplinaridade com objetivo de compreender as concepções de ciência no modelo convencional – exata, objetiva, quantificável, verdadeira, neutra, pragmática, ou seja, na perspectiva positivista – considerando que a especialização do saber pode trazer consigo o esfacelamento do conhecimento, uma vez que, não há abertura para a construção de redes e relações entre os saberes, que pode ser uma forma de superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização de conhecimentos.

Contudo, tem-se na ciência moderna a base: disciplinaridade e a experimentação, devido à necessidade da sociedade ampliar as áreas de atuação e expansão dos campos de conhecimentos, e, também, mudanças em seus paradigmas e na sua estrutura. Entretanto, faz-se a tentativa de entender a ciência moderna não

como um corte ou uma ruptura, mas sim, como um movimento da sociedade em constante desenvolvimento e Kosik expressa que: “Na ciência moderna, o pensamento humano alcança tanto o pensamento dialético, a concepção dialética do conhecimento como a representação dialética da realidade objetiva” (KOSIK, 1976, p. 45). Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade, se propõe avançar nas relações teóricas e práticas, estabelecendo múltiplas relações e formas com o ensino e a pesquisa científica, de acordo com o Plano de Estudo “Não se trata de uma reflexão sobre a prática, mas da inserção da escola na prática social” (MST, 2013, p.10).

Ressaltamos que o surgimento das ciências híbridas no final do século XX, as quais os cientistas necessitam o compartilhamento das pesquisas e informações entre as áreas do conhecimento, como destaca Kosik, “foram justamente a moderna técnica, a cibernética, a física e a biologia que abriram novos caminhos ao desenvolvimento do humanismo e a investigação daquilo que é especificamente humano (KOSIK, 1976, p. 45), observando uma diluição das fronteiras da ciência, na qual identificamos uma característica interdisciplinar de estudar os fatos, a superação da crise dos paradigmas modernos. Entendendo que:

Não se trata, pois, de superação do conhecimento disciplinar, sob o qual se funda tal modelo, mas de reconhecer a pertinência e a relevância de outro modo de fazer ciência, de gerar conhecimento, sobretudo porque a realidade nem sempre pode ser enquadrada dentro do universo de domínio disciplinar (ALVARENGA et al. 2011, p.13).

Desta perspectiva e a partir de Kosik (1976), percebemos que a totalidade é para entender que não existe algo isolado. Todavia, contextualizar a realidade no processo de transmissão dos conteúdos escolares, a partir de uma concepção de totalidade concreta, significa encontrar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem o objeto, fato pesquisado ou conhecimento a ser transmitido.

Assim, o conhecimento almejado deve ser passível de confirmação, de negação, de questionamento, de complementação, de ampliação e por diferentes aspectos. Salientamos que não é o confronto entre as disciplinas, mas sim, a busca incessante das interfaces entre as mesmas.

A proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico. [...] A interdisciplinaridade busca responder, assim, a problemas gerados pelo próprio avanço da ciência

moderna disciplinar, quando esta se caracteriza como fragmentadora e simplificadora do real; fato que resulta na multiplicação espetacular de novas áreas do conhecimento (ALVARENGA, 2011, p. 20-21).

Ao considerar o homem como sujeito histórico, em sua totalidade, e isso significa dizer que não somente enquanto sobrevivência, mas sim na qualidade de ser que produz os meios para continuar vivendo, e também reproduz de uma realidade realizada pela sua história, de forma dinâmica e processual, entendemos que essa totalidade é definida pelas condições materiais existentes em um espaço e tempo definido. Assim,

A noção de totalidade, na perspectiva do materialismo histórico, não se refere ao conhecimento total e completo do objeto, mas à recusa à fragmentação. É neste sentido que se afirma que o caráter específico da contradição não é absoluto e não tem sentido quando separado da totalidade. O específico não tem valor se não em relação à totalidade, na medida em que ambos são inseparáveis. A categoria da totalidade compreende a relação do simples para o complexo (FARIA, 2015 p.93).

A vivência cotidiana do sujeito é uma relação de totalidade, o que se produz diariamente é parte do todo, que é determinado a partir de diversas relações. Desta forma, Raynaut (2011) exemplifica os meios pelos quais a interdisciplinaridade busca, a partir da totalidade para compreender como as múltiplas relações humanas são determinadas em função da manutenção da vida.

O mundo real, na sua essência, é total. Ele é feito de interações múltiplas e complexas entre os muitos elementos que o compõem, não conhecendo ou admitindo fronteiras estanques. O reconhecimento da totalidade do mundo, de sua unicidade, constitui um dos primeiros modos de construção da consciência do universo pelo pensamento humano e da concepção da posição do homem em seu interior (RAYNAUT, 2011 p. 84).

Frigotto (2008) destaca que o homem se utiliza da natureza e os meios que cria para transformá-la em prol de satisfazer suas necessidades, desta maneira, produz o conhecimento que é inerente a sua prática social. Entende-se a partir das proposituras do autor, que a mediação tem caráter dinâmico, pois novas necessidades criadas pelo homem necessitam de novos conhecimentos e, desta forma, produz significados, possibilitando a reflexão e a constituição de novos referenciais.

É possível transcender o plano fenomênico como menciona Frigotto (2008) e Kosik (1976) compreendendo a realidade que nos cerca, porém, salientamos que muitas vezes essa realidade é complexa porque ela é mistificada pela ideologia dominante, e não conseguimos ter a visão do todo. Como já expressamos, a realidade

é muito ampla, e em permanente transformação. Desta forma, entendemos que a constante socialização do conhecimento é uma necessidade constante do homem como ser social com suas múltiplas relações.

O conhecimento caminha junto com a estrutura organizativa da sociedade e torna-se mais complexo ao superar a arbitrariedade abstrata das disciplinas científicas e pode ser compreendido como a substituição do amplo pelo real, a partir do momento que utilizamos várias interfaces para compreender o todo,

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social. [...] A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nela encontra sua efetiva materialidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Além disso, na escola, as áreas disciplinares devem possibilitar as bases científicas para que o educando compreenda o todo do processo de ensino e aprendizagem. Como destaca Freitas “a questão da interdisciplinaridade é, portanto, uma temática fundamental para a conceituação da ciência pedagógica e para a mudança da forma que se dá a produção do conhecimento” (FREITAS, 2012 p.91). Em decorrência disso, ressalta-se que o fazer interdisciplinar em sala de aula só é possível quando o educador tem condições de dominar a área do conhecimento e a disciplina a qual pretende lecionar.

Visando superar a fragmentação do ensino, propomos a compreensão da realidade em um processo de totalidade, os quais são elaborados por diferentes dimensões que se interpenetram. Vale ressaltar que é um objetivo nunca plenamente atingido, pois a sociedade está em constante transformação. Dessa forma, para além de uma proposta teórica, a interdisciplinaridade se consolida como *práxis*, a partir do trabalho coletivo e da análise dos avanços e limites das experiências concretas.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diversos da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado (FRIGOTTO, 2008 p. 43-44).

Desta forma, a interdisciplinaridade, se torna imprescindível e fundamental para transmissão do saber sistematizado e para a prática pedagógica dos educadores.

No campo educacional, ela é considerada um procedimento que envolve a **integração de educadores** por meio da integração de disciplinas num determinado currículo, de maneira a superar a fragmentação do saber passado na escola. De modo algum aqui se defende a impropriedade da correção entre os campos de conhecimento. O que seria por exemplo da medicina ortopédica se não pudesse se apropriar dos conhecimentos da engenharia, da matemática, da física, e de tantos outros campos especializados do conhecimento científico? No entanto do implante de uma nova prótese não surge um novo corpo humano: muda-se a **aparência** do indivíduo mas a **essência** continua a mesma (VENDRAMINI e AUED, 2012 p.163) [grifo nosso].

Consideramos, então, a metodologia, na organização do trabalho pedagógico, a qual deixa de ser meramente uma pauta de instruções, e torna a atividade do educador um trabalho de organizar, de pensar e transmitir a realidade em seu tempo histórico, de acordo com as mediações<sup>3</sup> possíveis de serem usadas.

Para tal, é necessário a compreensão do real através de um processo de totalidade, tendo em vista que, segundo Kosik (1976), é a forma de reunir todos os aspectos da realidade, a inserção da historicidade do objeto e a sua relação social, demanda a concreticidade, que é definida por Marx (1982) como a síntese das múltiplas relações. Assim o concreto é interpretado como uma totalidade internamente dividida das várias formas de existência do objeto, uma combinação única do que é característico apenas do objeto dado. A unidade concebida é percebida não através da similaridade dos fenômenos um com o outro, mas, ao contrário, através de suas diferenças e oposições.

Ademais, para compreender nosso objeto – Os Núcleos Setoriais como espaços interdisciplinares de trabalho real, autogestão e auto-organização – torna-se necessário discutir as categorias do conhecimento em especial a dialética e a realidade que embasará o processo da totalidade interdisciplinar.

## 1.2 Categorias do conhecimento

A partir do entendimento do conceito da interdisciplinaridade por meio da totalidade, faz-se ainda necessário discutir duas categorias do conhecimento a Dialética e a Realidade.

---

<sup>3</sup> Consideramos que mediações são derivações, produtos que o homem cria para diversas finalidades, todos tem existência, têm o mesmo estatuto ontológico, derivação direta do momento em que se pretende atingir. (KOSIK, 1976)

Na concepção dialética não se separa a teoria da prática, (KOSIK, 1976). Assim, toda esta investigação parte da realidade onde o sujeito está inserido, e considera que o conhecimento é a linha mestra para se construir a ação. Esse movimento de retorno à realidade é conhecer o dialético.

A dialética funciona como propulsora do debate entre realidades e posicionamentos vivenciados no processo educativo, pois ela é motora de uma construção coletiva. Os posicionamentos dos sujeitos de outros sujeitos contrapostos uns aos outros de forma a buscar um certo consenso faz com que a escola tenha o desenvolvimento pedagógico histórico cultural e coletivo, ou seja, é a realidade da escola transformada e construída de acordo com os sujeitos participantes. Isso pode se chamar prática democrática.

Temos como objetivo entender essas categorias no intuito de aprofundar os conceitos que orientam a proposta pedagógica Complexos de Estudo, e assim, compreender a realidade enquanto categoria, para posteriormente, analisá-la como síntese da práxis humana, a realidade real objetiva e vivenciada enquanto objeto de estudo, possibilitando a construção de interfaces por meio da prática pedagógica interdisciplinar.

### **1.2.1 Dialética**

A dialética “é um método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p.39). Assim, ela é a forma com que produzimos nossa história e os bens que dependemos para sobreviver, que nos permite a compreensão das formas de pensamentos legados pelo passado e reproduzidos no presente. Também necessários para a compreensão da organização escolar, assim, para a Proposta Complexos de Estudo a concepção materialista histórico-dialética representa “um modo de conhecimento que permite apreender relações, contradições e tendência de mudança” (CALDART, 2015A, p.55).

Desta forma, torna-se necessário trabalhar na construção de uma nova perspectiva de ciência, que busque considerar a relação com o todo. Assim, ao escrevermos sobre a dialética, iniciamos discutindo o materialismo<sup>4</sup> dialético para

---

<sup>4</sup> “O verdadeiro pai do Materialismo inglês é Bacon. Para ele, a ciência da natureza é a verdadeira ciência, e a física experimental a parte mais importante da ciência da natureza.” (ENGELS, 1981, p. 8)

chegarmos em Marx com o materialismo histórico dialético.

Em Kant<sup>5</sup> temos a dialética como a designação da lógica da aparência. Kant viveu em uma época em que a mudança das concepções na Europa eram evidentes. Estavam em ruínas velhos conceitos, e na efervescência de conflitos políticos, sociais e uma nova conjuntura econômica.

A proposta de integrar num sistema global, através de diferentes papéis que assumem as diferentes faculdades humanas, as várias áreas da ação humana – moral, científica e estética – é uma marca de seu pensamento. Mas a marca fundamental de seu pensamento é a busca de limites da ação humana, tentando mostrar que a liberdade do homem está em usar razão dentro de seus limites (GIANFALDONI e MICHELETTO, 1988, p. 368).

Assim, Kant se confronta com a construção de uma nova identidade de sociedade, que busca a ruptura de sua estrutura e estratificação. Para ele, neste momento, a filosofia deveria dedicar-se “a reflexão sobre o conhecimento, a questão da exata natureza dos limites do conhecimento humano” (KONDER, 2000, p.21), alicerçando-se naquilo que chamou de “razão pura” (Ibidem, 2000, p.21).

Kant percebeu que a consciência humana não se limita a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior, que ela é sempre a consciência de um ser que interfere ativamente na realidade; e observou que isso complicava extraordinariamente o processo do conhecimento humano. Sustentou então que todas as filosofias até então vinham sendo ingênuas ou dogmáticas, pois tentavam interpretar o que era a realidade antes de ter resolvido uma questão prévia: o que é conhecimento? (KONDER, 2000, p. 21).

Para entender o sistema filosófico de Kant, devemos partir de uma análise de conjuntura da burguesia alemã, pois, “a visão de mundo que caracteriza a burguesia do século XII ao XVIII procede de um conceito fundamental: a liberdade, a partir da qual se desenvolvem todos os outros” (GOLDMANN, 1967 p. 22).

O lema que ficou conhecido tanto na sua definição como na atuação, durante a Revolução Francesa, e seus elementos que constituem, também, o racionalismo, que fundamentou todo seu pensamento até seus 50 anos “Liberdade, individualismo,

---

<sup>5</sup> A importância de trazer o pensador Immanuel Kant (1724-1804) neste texto se dá em razão de que “suas proposições, ao reunirem explicações do mundo com a explicação do homem, constituem um paradigma filosófico pelo qual passaram muitas tendências de pensadores posteriores como Fichte, Hegel, Comte, Marx, Sartre, Heidegger, Luckács, entre outros. As proposições Kantianas não teriam efeito apenas sobre as concepções filosóficas que se seguiram, mas também, como afirma Cocho (1980), se refletiram no campo científico, gerando uma nova forma de ver e interpretar os fatos que impulsionaram o desenvolvimento de ciências globalizantes, totalizadoras e abstratas, que atenderam as necessidades tecnológicas da segunda revolução industrial” (GIANFALDONI e MICHELETTO, 1988, p. 368).

igualdade jurídica, tais são os três elementos fundamentais da visão de mundo que se desenvolveu graças a burguesia europeia” (GOLDMANN, 1967 p. 23).

O racionalismo implica na igualdade jurídica de todos os indivíduos, porque ante a razão os direitos de todos os homens são naturalmente iguais. Não há privilégios no conhecimento de teoremas geométricos ou das obrigações morais [...] e Kant sempre se mostrou hostil aos privilégios de nascimento ou situação social (GOLDMANN, 1967 p. 25).

Quanto a teoria do conhecimento, Kant categorizou o concreto e o abstrato em dois grupos: aquilo que podemos conhecer, tocar ou pegar; e aquilo que são por si desconhecidas, como Deus e o conceito de liberdade, cujas existências, segundo Kant, baseiam-se em pressuposições necessárias, são fenômenos.

O filósofo considera que a área do conhecimento é limitada ao mundo das experiências. A matéria do conhecimento são as próprias coisas e a forma somos nós mesmos. Assim, o conhecimento como um todo é constituído pela forma a priori do espírito e pela matéria fornecida pela experiência do sensível.

Kant, ao definir seu pensamento, descreve que não é possível conhecer as coisas, tais como são em si, para ele a coisa em si é inacessível ao conhecimento, a nossa capacidade só nos permite conhecer os fenômenos. Por isso, buscamos em Kosik uma reflexão sobre o que se entende por fenômeno. “O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno” (KOSIK, 1976, p. 16).

Na obra, *Crítica da Razão Pura*, Kant recupera a realidade da metafísica, a qual tinha destruído no processo anterior, e descreve os três grandes problemas da Metafísica que são: Deus, a liberdade e a imortalidade, pois estes não são solucionáveis por meio do pensamento especulativo. Tais conceitos não podem ser negados e nem comprovados cientificamente. Porém, para ele, a razão pura deve se ocupar das ideias, e a razão prática, se volta para a ação moral, já que os seres humanos podem agir mediante sua vontade e autodeterminação.

Kant concilia as correntes do pensamento idealista com a empirista, segundo a sua teoria, a soberania pertencia ao povo, porém, ele faz duas diferenças entre as pessoas: cidadãos independentes eram os que possuíam propriedades, e os não-independentes não possuíam. Dessa forma, ele reconhece que a soberania pertence aos sujeitos da sociedade, mas nega a estes mesmos sujeitos a possibilidade de exercê-la, ao dividir a sociedade em dois estratos.

Em Hegel a dialética trata das contradições superadas, indo da tese à síntese e à antítese<sup>6</sup>. Hegel, por meio de suas experiências, em especial de plantar uma árvore, compreende que o homem torna-se capaz de interferir na realidade e modificá-la de acordo com suas necessidades. Dessa forma, ele recuperava a dialética de Kant “Hegel concordava com Kant num ponto essencial: no reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade” (KONDER, 2000, p. 22).

Contudo, podemos interpretar que a dialética para Hegel é a constante busca pela superação do dualismo entre o subjetivo e o objetivo, ou, entre sujeito e objeto. De maneira mais dilatada, Hegel intenta superar tanto a identificação do homem com o universo, como também a imaterialidade do homem contemporâneo na perspectiva cartesiana.

O hegelianismo, enquanto sistema filosófico, não pode se separar do caráter dialético, na medida em que a dialética que expressa o movimento constante e complexo a que está submetida toda a realidade. Para aprender o movimento do mundo, o pensamento deve submeter-se aos procedimentos que orientam o desenvolvimento das coisas, sendo o próprio pensamento também dialético. A dialética, portanto, está nas coisas e no pensamento, já que o mundo real e o pensamento constituem uma unidade indissolúvel, submetido à lei universal da contradição (SAVIOLI e ZANOTTO, 1988, p. 372).

Hegel, supera o racionalismo, “e mostra que o conhecimento não é absoluto, mas se constitui como um movimento, o dos contrários (lei da dialética: tese, síntese e antítese)” (BORGES, 1993, p.35). Para ele, a história não é uma acumulação de fatos acontecidos na conjuntura social, mas sim, o resultado de um processo interno da sociedade cujo motor é a contradição dialética. “A contradição – diz Hegel – é a fonte de toda a vida. Só na medida em que encerra em si uma contradição é que a coisa se move, tem vida e atividade” (BEER, 2006, p.508-509).

Gadotti concorda com os demais e traz em seu texto algumas considerações sobre a lei da dialética, explicando de forma didática a retomada que Hegel faz da dialética de Heráclito, ao resgatar o conceito da contradição ou “unidade dos contrários” como denomina Gadotti (1990) e exemplifica:

Hegel concebe o processo racional como um **processo dialético** no qual a **contradição** não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como

---

<sup>6</sup> Lei da Dialética proposta por Hegel.

verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem a oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada neste processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese (GADOTTI, 1990 p.18, grifos do autor).

Assim, Hegel dedicou-se a estudos sobre a economia política, fazendo uma profunda reflexão tanto da Revolução Francesa como da Revolução Industrial. Hegel chega à conclusão de que “o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva” (KONDER, 2000, p.23).

Hegel era idealista; isto é, para ele, as ideias da sua cabeça não eram imagens mais ou menos abstratas dos objetos ou dos fenômenos da realidade, mas essas coisas e seu desenvolvimento afiguravam-se-lhe, ao contrário, como projeções realizadas na “Ideia”, que já existia, não se sabe como, antes de existir o mundo. Assim, foi tudo posto de cabeça para baixo, e a concatenação real do universal apresentava-se completamente às avessas (ENGELS, 1981, p.50).

Dessa forma, o idealismo de Hegel demandava que o que criava a realidade, nada mais era que o pensamento ou então o espírito. Assim, as ideias eram libertas dos objetos da realidade, e os fenômenos constituíam eminências do pensamento.

Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência (KONDER, 2000, p.23-24).

Em seus escritos Marx, elabora uma crítica a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, quando este não percebe a importância do trabalho físico e material, e fica apenas com a concepção abstrata de trabalho. Consolida “sua atenção exclusivamente na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo dele, as deformações a que ele era submetido em sua realização material, social”. (KONDER, 2000, p. 28). Desta forma, Marx entende que Hegel não conseguiu completar sua análise da alienação do trabalho, principalmente na sociedade capitalista, por dedicar-se somente ao trabalho intelectual. Konder descreve como Marx e Engels entendem

o caráter materialista da dialética:

Era preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada como se não tivesse absolutamente nada a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irredutivelmente natural e não tivesse começado sua trajetória na natureza. Uma certa dialética na natureza (ou pelo menos uma pré-dialética) era, para Marx e Engels, uma condição prévia para que pudesse existir a dialética humana (KONDER, 2000, p. 57).

Outra característica que distingue Hegel de Marx é a explicação do movimento. “Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é pela contradição, Hegel localiza na lógica, já Marx no seio da própria coisa, de todas as coisas” (GADOTTI, 1990, p. 20). Em Marx as coisas e os fenômenos são observados em um movimento contínuo, e na sua luta contraditória.

Já Marx e Engels tratam da dialética como método da ciência que tem por finalidade atingir a totalidade da história e do real. É neste sentido que tratamos a dialética e fazemos a tentativa de trazer elementos que contribuam na compreensão da teoria e propicie a prática da sala de aula.

Entendemos, portanto, que a partir de Marx, temos uma dialética que deve ser assumida como prática, e na escola do MST, compreendendo suas características próprias e suas contradições. Ele busca em Hegel a fundamentação para suas teses, porém, como Marx destaca em *O Capital*, “em Hegel a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 2003, p. 29).

Esta substância racional que Marx visava descobrir não estava apenas na dialética de Hegel, mas também na sua própria história. Assim, a dialética não se torna um método, pois, sua ontologia visa encontrar a razão que está em algum lugar entre o sujeito e o objeto.

A partir da II Tese de Feuerbach podemos entender que a concepção dialética, não separa a teoria da prática, considerando que o conhecimento é a linha mestra, para se construir a ação. E que o retorno à realidade do conhecer é dialético.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (MARX e ENGELS, 1993, p. 12).

Assim, a realidade dos contrários pode se expressar a partir das coisas ou

fenômenos, “o mundo fenomênico”, porém, não é algo independente e absoluto; os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência (KOSIK, 1976, p. 16), considerando relações de reformulação e de constantes movimentos “a dialética opõe-se à metafísica” (GADOTTI, 1990, p.23). Portanto, quando se quer conhecer a realidade não se parte da teoria, mas sim da própria realidade de seus fatos e fenômenos.

Para Kosik “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta diretamente no homem” (KOSIK 1976, p.13). Diz muito semelhante a Kant, não confunde a coisa em si com o fenômeno, há níveis ontológicos distintos que a nossa percepção capta no primeiro nível ontológico. Os sentidos, as sensações, são o nível que na filosofia chamamos de intuição. É a maneira bruta que chega aos sentidos, é a primeira constatação que temos da realidade.

A distinção entre a representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária e cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, uma palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p. 20).

Após, temos a apreensão e a representação do real. No entanto, nesse nível de apreensão está descrito as formas fenomênicas, aquilo que se mostra de maneira imediata. Portanto, uma categoria epistemológica importante.

Assim, o imediato dá uma apreensão fenomênica, porque o imediato, no sentido filosófico, traduz como apreende a coisa. As mediações é que propiciam a criação da consciência e dos meios para além das formas fenomênicas. O mundo dos fenômenos é o mundo ao qual estamos inseridos, é o plano de nossa existência. Temos uma relação com o imediato de tal forma que é o imediato que determina nossa consciência, é o nível fenomênico da apreensão ontológica.

Com tal característica, “a dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada superando-se constantemente” (GADOTTI, 2000, p. 38). Podemos, então, concluir que a dialética é uma forma de pensarmos as contradições da realidade, constituindo uma das categorias fundamentais do processo de produção do conhecimento, a qual não tem a pretensão para conhecer todos os aspectos da existência, pois assim, torna-se uma totalidade sem sua devida fundamentação, o qual vai deixando de ser totalidade

enquanto um conceito unitário da realidade e passa a ser uma categoria gnosiológica, essa mudança.

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sobre o mundo a aparência se desvenda o mundo do real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno, por trás do fenômeno a essência (KOSIK, 1976, p. 20).

A fim de exemplificar, constatamos que na obra “O Capital”, Marx detalha as contradições do sistema capitalista de produção, que essas contradições organizadas em categorias da realidade e investigadas aos pares formam o arcabouço de seu método dialético, assim metodologicamente ele explica e expõe a diferença entre a falsa consciência e a compreensão real da coisa.

Konder (2000), remete a obra de Engels: A Dialética da Natureza, onde são formuladas as três leis gerais da dialética:

a) Lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa);  
 “Ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passam por períodos lentos e por períodos de aceleração”

b) Lei da interpenetração dos contrários;  
 “Tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com as coisas diferentes”.

c) Lei da negação da negação.  
 O movimento geral da realidade faz sentido, quer dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde a eterna repartição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmação e negação. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, a negação da negação. (KONDER, 2000, p.58 – 59).

Ressaltamos que Hegel já tinha descrito essas leis, porém, era de forma idealista. O que Engels fez foi reafirmá-las de modo materialista, as quais foram utilizadas no século XX pelos socialistas, mas apresentavam algumas limitações: como a concepção de mundo em constante modificação ser restrita a três leis.

Outra questão que Konder apresenta é que as leis foram todas extraídas das ciências da natureza, e as ciências exatas não teriam definições: “As quantidades podem ser medidas e demonstradas pode se tornar mais convincente” (KONDER, 2000, p. 60), isso implicou em politização e descrédito, contudo, Konder finda a discussão esclarecendo que somente o positivismo faz a separação abrupta entre as

ciências:

A dialética parte do reconhecimento do fato que o processo de autocriação do homem introduziu na realidade uma dimensão nova, cujos problemas exigem um enfoque também novo. O terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da demonstração da sociedade (KONDER, 2000, p. 60 – 61).

Na ideologia Alemã a partir da dialética materialista Marx elabora a concepção básica do materialismo histórico, baseado na forma que o homem se diferencia dos animais a partir da produção de sua existência:

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo que começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGELS, 1993, p. 27).

Marx descreve este conceito analisando as divisões do trabalho nas sociedades por ele pesquisadas, e ainda descreve que seu método está vinculado a formas com que o homem produz a realidade “indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas também determinadas” (MARX e ENGELS, 1993, p. 35). Assim, a concepção materialista se estabelece a partir de conceitos do mundo real, da própria essência.

No princípio da totalidade é onde se estabelece relações para se entender o objeto e suas contradições. Uma série de acontecimentos articulados entre si, que se cria como produto social do homem. A dialética da totalidade para Kosik é a realidade em forma de teoria, onde os homens e os objetos/meios existem em uma relação entre si, assim, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico uma teoria do conhecimento.

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceção, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processo da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta (KOSIK, 1976, p. 44).

Os homens fazem a sua própria história, não como gostariam, mas, sob as circunstâncias em que vivem lhe permitem essa construção, sobretudo, na sociedade capitalista em que se vive as relações tanto espirituais quanto humanas são determinadas pela estrutura material da sociedade. Assim, o conhecimento e as formas de ensiná-lo que se processa na escola refletem a realidade na qual o sujeito está inserido. A reflexão dialética torna evidente a relação real, material, ou seja, na organização escolar, por meio dos núcleos setoriais, a dialética permeia a ligação entre o ensino e o trabalho.

### **1.2.2 Realidade enquanto categoria teórica**

A Proposta Pedagógica Complexos de Estudo das escolas do MST, parte sempre do conhecimento que o educando e o educador tem da realidade, desta forma, como reconhecer para poder intervir sobre / e dela tirar os ensinamentos importantes para o trabalho pedagógico em sala de aula. A revisão bibliográfica sobre o que é e como entender a realidade parte de Kosik para chegar até o que hoje preconiza-se nas práticas de gestão das escola do MST. Assim, “o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção de realidade, explícita ou implícita”. (KOSIK, 1976, p. 43).

Na concepção materialista histórica, o conhecimento parte sempre da realidade em que a sociedade encontra-se conjunturalmente, uma vez que, ela se transforma de acordo com as necessidades impostas pelos homens, em cada tempo e modo de produção.

Que é realidade? Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, a concreticidade e a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, e essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante a este infinito acrescentamento é possível demonstrar a abstratividade e a não-concreticidade do conhecimento (KOSIK, 1976, p. 43).

Também Konder aponta que há uma rica e vasta quantidade de fatos que formam a realidade e que muitas vezes, não os compreendemos de forma total, pois

se torna impossível conhecer todos os fatos<sup>7</sup>, haja vista que, se encontram em constante transformação. Como destaca Kosik, “o conhecimento humano não pode jamais por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores” (KOSIK, 1973, p. 43).

A visão do conjunto – ressalva-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ela se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa as nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é a chamada totalidade (KONDER, 2000. p.37).

Para trabalhar com a proposta dos complexos em sala de aula, é recomendado organizar o conhecimento que se tem da realidade real a partir de sínteses da mesma, com a busca entre as áreas do conhecimento, possibilitando a interface por meio da interdisciplinaridade. Entendendo que existe na realidade as condições reais que são resultado da *práxis* humana.

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição as condições irreais, tão pouco o mundo da transcendência em oposição a ilusão subjetiva; é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humana como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura (KOSIK, 1976, p.23).

Contudo, a realidade concreta deve ser entendida como um todo estruturado e não como um aglomerado de todos os fatos. Caso contrário, corre-se o risco de faltarlhe concreticidade na discussão. Como descreve Kosik, “sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou coisa incognoscível em si” (KOSIK, 1976, p. 44).

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio

---

<sup>7</sup> Os fatos são conhecimentos da realidade e são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendíveis como parte estruturais do todo. (KOSIK, 1976, p. 44)

epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade (KOSIK, 1976, p.44).

A partir destes fragmentos, podemos entender que a realidade não é o caos. Ela propicia o conhecimento objetivo a partir da compreensão das relações que se tem. É possível, assim como, a verdade, pode-se extraí-la compreendendo as relações que se tem entre o fenômeno e a essência, a representação e o conceito, o mundo da aparência e o mundo real, e entre cada fato e o todo em que está inserido, considerando as partes que o compõem.

O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização esta fundada sobre a base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética quantitativo-qualitativo, regressivo-progressivo (KOSIK, 1976, p. 50).

Entretanto, o homem incorporado na realidade não se constitui como um sujeito abstrato, e sim, como um sujeito que incluso no meio, que opera sobre o meio, em prol de suas necessidades. Desta forma, a realidade permeia o conjunto das relações sociais do sujeito.

Neste sentido, o homem nesta inserção cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Essas formas fenomênicas podem ser diferentes e até mesmo contrárias em relação ao núcleo interno essencial, como também o conceito correspondente da coisa.

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supraestrutura, e o homem como sujeito objetivo histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na *práxis*-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito (KOSIK, 1976 p.52).

Entendemos que o homem é um sujeito que deve atuar no seu meio, fazendo parte como agente modificador em prol de suas necessidades, e, de certa forma superando a teorização o que permite atuar diretamente no campo cultural, político e social, e contribuir para mudar as relações entre pessoas e grupos.

Nos últimos anos, o pensamento pedagógico comunista afirmou várias vezes o que deveria se entender por realidade atual. repitamo-lo rapidamente mais

uma vez. A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve a organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial (PISTRAK, 2011, p.25).

Pistrak traça nas páginas seguintes o que a escola deve priorizar na abordagem dos conteúdos, bem como traz uma análise da maneira com que os educadores podem trabalhar os aspectos da história, analisando os fatos presentes. Segundo o autor “o estudo do passado deve ser iluminado à luz da realidade atual.” (PISTRAK, 2011, p. 26), complementamos essa citação com o texto onde o autor discute a perspectiva de compreender a realidade, vivendo nela, e as formas de leitura da história.

O objetivo fundamental da escola, é portanto, estudar a realidade atual, e penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer certamente que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, a luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar a sua liquidação (PISTRAK, 2011, p.26).

Contudo, a penetrar na realidade somos levados a elaborar conceitos que nos permitirão trabalhar os conteúdos científicos a partir das vivências como destaca Pistrak “isso nos permite formular certas deduções a respeito do caráter de ensino compreendido como um estudo da realidade atual” (PISTRAK, 2011, p.26).

Como Kosik descreve o que é a tal realidade? E ao mesmo tempo se pergunta: Como foi possível identificar essa realidade? Na conjuntura da sociedade, nesta pesquisa trouxemos elementos para que o leitor se aproprie de conceitos impressos na sociedade na tentativa de compreender os fenômenos sociais que nos cercam, e desta forma, também, justificar a prática pedagógica que nos propomos pesquisar.

Ainda, Kosik destaca na realidade social criada que “está contida uma concepção revolucionária da sociedade e do homem” (KOSIK 1976 p. 53). Assim, entende-se que o papel do educador é encontrar os elementos na realidade que seja apreendido por todos e que embase o processo pedagógico, também que possa contribuir no fortalecimento da luta diária, na busca da emancipação humana. Como veremos no próximo item a construção pelo coletivo de educadores de uma proposta pedagógica, que materializa a prática pedagógica em curso nas escolas do MST e incorpora os pressupostos da experiência russa da escola do trabalho.

## 2. MST E OS COMPLEXOS DE ESTUDO

Este capítulo elabora uma releitura dos movimentos sociais em especial o MST, movimento social que acondiciona processos educacionais amplos, fortemente discutidos e alicerçados na formação humana, com intuito de construir um projeto alternativo de sociedade que forneça subsídio teórico e prático para uma luta contra-hegemônica. Entre suas lutas está o acesso à educação, pautada em princípios de uma educação transformadora, que verdadeiramente contribua para a emancipação dos cidadãos, contra a desigualdade social, a má distribuição das riquezas e a favor da construção de uma sociedade justa.

Assim, pensar a educação e a escola com a possibilidade de formar sujeitos por meio da organização coletiva do trabalho pedagógico, pois, como descreve Caldart (2011) a população camponesa sempre esteve à margem do processo de aquisição do conhecimento escolar.

Para tal, descreveremos os elementos principais dos pensadores russos Pistrak e Shulgin, os quais subsidiaram a construção coletiva do documento que baliza o processo de ensino e aprendizagem bem como instrumentaliza a gestão escolar das escolas de acampamento e assentamento do MST.

Em Moisey M. Pistrak (2011) e (2009) veremos a necessidade de organizar os conteúdos das disciplinas em complexos, na medida que para ele, este é um método que permite a compreensão da realidade. Apresenta como grande desafio da comunidade escolar pôr em prática metodologias que superem as limitações da escola através da auto-gestão dos estudantes.

Abordaremos na obra de Shulgin (2013) a discussão de duas amplas categorias: o Politecnismo e o Trabalho Socialmente Necessário<sup>8</sup>, apresentando o

---

<sup>8</sup> Neste texto usaremos a expressão **Trabalho Socialmente Necessário** que é uma ampliação da perspectiva marxiana, categoria ampla e que Shulgin vai explorar, a fim de dizer que se deve transformar o trabalho, aprendendo a ligar organicamente os elementos teóricos da educação ao conhecimento dos processos de produção. A ponte entre a teoria e a prática deve estar calibrada e a complexidade alcançada para que se tenha a efetivação da escola dos complexos, a qual, dentro do contexto característico do período revolucionário russo de 1917, e o modo de produção instaurado, os educadores fazem do “Trabalho na Escola” a proposta educativa que relaciona o trabalho social com o processo produtivo real. É no Trabalho Socialmente Necessário que se dará a completa relação entre auto-organização, autosserviço e o conhecimento, desenvolvendo valores, que não devem ser casuais, mas sim integrar seu planejamento. Ainda, a partir da perspectiva Marxiana, que se refere ao Trabalho Socialmente Necessário como a quantidade e a qualidade, ou seja, o tempo de trabalho deve estar relacionado com a necessidade da humanidade “o tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho necessário à produção de qualquer valor de uso sob as condições de produção normais em uma determinada sociedade e com o grau médio de habilidade e de intensidade de trabalho

vínculo da escola do MST com a vida. Para ele a realidade é o local de experimento dos saberes escolares. O autor aponta para o desafio de romper com a forma escolar convencional ou hegemônica e problematiza a questão dos conteúdos na contraposição à lógica capitalista, além de discutir o trabalho como princípio educativo.

Shulgin e Pistrak fizeram suas formulações no contexto inicial da revolução russa entre os anos de 1917 e 1930, tiveram como base os trabalhos de Marx, Engels e Lênin. Estes educadores trabalharam juntos, compartilharam concepções e construíram as categorias fundamentais para pensar o trabalho educativo. Neste processo surgiram divergências de compreensão e de implementação do politecnismo nas escolas. Pistrak empenha-se em escrever sobre a escola e formular os complexos, já Shulgin dedica-se a pedagogia do meio e traz mais elementos para o Trabalho Socialmente Necessário. Luiz Carlos de Freitas é o pesquisador que trouxe ao Brasil, a documentação histórica de base socialista do início da organização do sistema educacional sob a égide de uma nova concepção de enfrentamento ao sistema vigente.

## **2.1 O MST e sua Proposta de Educação: Os Complexos de Estudo**

Para chegar ao cerne de nossa discussão e compreender a auto-organização e o ensino interdisciplinar na proposta pedagógica do MST, faz-se necessário uma pequena abordagem, sobre o conceito de classe e o movimento de classes sociais, assim, compreender as formas educativas dentro do movimento MST.

No século XIX Karl Marx, ao longo de sua investigação, constrói progressivamente o conceito de classe, e dá ao “conceito de classe não só uma dimensão científica, mas também, atribui-lhe o papel de base de explicação da sociedade e de sua história” (SANTOS, 1983, p. 8). Assim, torna-se mais compreensível analisar conjuntamente os conceitos de processo de produção, processo de circulação e processo de produção capitalista em seu conjunto. Dessa

---

predominantes nessa sociedade”. (BOTTIMORE, p. 605) Isto é, o tempo de trabalho social médio empregado na produção, ou no processo de um produto, determina o valor social do mesmo. Assim, o valor de um produto é medido pelo tempo utilizado para produzi-los. É necessário que ocorra uma forma organizada de produção a fim de que as necessidades da população sejam sanadas e se beneficie deste processo de produção.

forma, o conceito de classe surge teoricamente, a partir da análise de um determinado modo de produção, como categoria central. E Marx descreve no Manifesto Comunista as formas pelas quais a classe proletária traz consigo o verdadeiro sentido do ser em constante revolução.

De todas as classes que hoje se contrapõem à burguesia, só o proletariado constitui uma classe verdadeiramente revolucionária. Todas as demais se arruínam e desaparecem com a grande indústria; o proletário ao contrário, é seu produto mais autêntico (MARX e ENGELS, 2008, p. 25).

Complementando, Santos descreve os quatro níveis importantes para entender o conceito de classes. O primeiro nível é o modo de produção: neste nível o conceito de classe aparece como resultado da análise das forças produtivas e da relação que os homens estabelecem entre si no processo de produção social.

O segundo nível é a estrutura social: as correlações que se estabelecem dentro de um modo de produção e as suas contradições desenvolvem situações sociais historicamente específicas, e estas situações e seus componentes criam novos componentes, com relações antagônicas.

O terceiro nível é a situação social: a estratificação social que introduz elementos da hierarquização e a construção de sistemas de estratificação e formação social dos sujeitos, os quais podem constituir categorias pelo conjunto de seus aspectos sociais. Por fim, o quarto nível é da conjuntura, que se torna mais evidente quando se introduz o estudo dos fenômenos, deste modo, desenvolvem-se as contradições.

A partir dos pontos elencados, “uma classe se define pelas relações ou modos de relações que condicionam as possibilidades de ações recíprocas entre os homens dado um determinado modo de produção” (SANTOS, 1983, p.30). Assim, consciência de classe podemos definir como a expressão sistematizada dos interesses, tanto de operacionalização como de modo de pensar dos sujeitos que pertencem à determinada classe e o modo de produção que estão inseridos.

E para compreender a consciência de classe e suas formas de sistematização e aglutinação pode se dar por meio do modo de pensar e fazer ciência. Assim, “libertar a ciência da ideologia é portanto libertar a ciência de certos compromissos de classes, não como as classes em geral, mas com as classes que não podem permitir o conhecimento científico: as classes exploradas” (SANTOS, 1983, p. 40).

Deste modo, entende-se que os movimentos clássicos, são ligados à luta de

classes e vinculados à contraposição entre capital e trabalho. É esse o contexto que se desenvolve o MST e seu projeto educativo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nasce nos anos 1980 como resultante de importantes movimentos ligados à luta pela terra dos anos 1950 a 1965 que foram as Ligas Camponesas (Organizações de trabalhadores que queriam lutar pela Terra) ULTABS (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), e do MASTER (Movimento Agrícola Sem Terra).

As reformas de base propostas durante o governo de João Goulart (1961-1964) tinham em sua pauta a Reforma Agrária, porém, o golpe militar o impediu de colocar em prática. E foi promulgado o Estatuto da Terra (Lei n.º 4.504/1964) o qual engessou a luta pela Reforma Agrária, visto que não modificou a estrutura latifundiária existente no país.

O capitalismo impulsionado pelo Golpe Militar (1964-1984) promoveu a modernização do latifúndio, por meio do crédito rural fortemente subsidiado e abundante. Os incentivos em quantidade e com condições acessíveis, aliado ao estímulo da cultura do soja, com o objetivo de gerar grandes excedentes exportáveis, propiciou a incorporação das pequenas propriedades rurais pelas médias e grandes.

É neste cenário que nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que contou com o apoio de diversos setores, entre eles da Igreja Católica através da Comissão Pastoral da Terra. Em 07 de outubro de 1979, agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul ocuparam a Gleba Macali, em Ronda Alta. As terras da Macali eram remanescentes das lutas pela terra da década de sessenta, quando o MASTER organizava os acampamentos na região. Simultaneamente, surgiam ocupações de trabalhadores rurais nos demais estados do Sul, Mato Grosso e em São Paulo.

A partir da década de 60, a Igreja Católica, mais precisamente, o segmento denominado Teologia da Libertação (que tem como fundamento a atuação social, voltada para a libertação da opressão), movimento que tomou força principalmente na América Latina, contribuiu decisivamente para as questões agrárias no Brasil mediante a atuação da Ação Católica e da CPT – Comissão da Pastoral da Terra. Essa contribuição foi fundamental para a organização do movimento (MARTINS, 2004, p. 53).

Desta forma, surge oficialmente em 1984 o Movimento Sem Terra, durante o 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, “a comissão Regional Sul organizou nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), o Primeiro Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (FERNANDES, 2001, p. 79) com três objetivos

principais: lutar pela terra, lutar pela Reforma Agrária e lutar por mudanças sociais no país. No entanto vale ressaltar que:

Os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sociopolítica dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao Movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo até hoje (CALDART, 2012, p. 98).

Com o passar dos anos, o movimento destaca que é insuficiente a luta, única pelo acesso e permanência na terra. Considerando necessário, também, lutar por crédito, moradia, assistência técnica, escolas, atendimento à saúde e outras necessidades das famílias Sem Terra que, assim como para todos os brasileiros, precisam ser supridas. Enfim, a luta não é apenas contra o latifúndio, mas também contra o modelo econômico vigente nos dias atuais.

A luta do MST é pela Reforma Agrária e pela transformação social, representando uma nova forma de articulação social compreendendo aquilo que se convencionou chamar de Novos Movimentos Sociais (NMS). “Os Novos Movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar os direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para as suas clientelas” (GOHN, 2004 p. 125).

No governo de Fernando Collor (1990-1992) a repressão contra os movimentos aumentou e iniciou-se o processo de criminalização do Sem Terra, por meio do Judiciário. A partir de então, todos os governos continuaram a tomar os movimentos sociais agrários como caso de polícia, “o controle sobre a terra e o monopólio dela, historicamente constituído em benefício das classes dominantes, transferiu-se da área militar para o campo jurídico (BALDEZ, 1997, p.108).

No período que seguiu, o neoliberalismo toma conta do país, causando a fragmentação da classe trabalhadora e o avanço do capital. O campo brasileiro foi tomado de forma mais intensa pelo agronegócio, a grande propriedade e a mecanização, cujo modelo econômico tinha em seu centro apenas as exportações, os bancos e os grandes grupos econômicos.

O capital estrangeiro, as transnacionais, tomaram conta da agricultura no país, para exportar matérias-primas, produzir celulose e energia, para sustentar o seu modo de consumo. Por isso o discurso que se hegemonizou é o de que a Reforma Agrária não fazia mais sentido.

No entanto, os movimentos sociais agrários em especial o MST, enfatizam que a Reforma Agrária é algo necessário, e uma reestruturação não somente da concentração da propriedade da terra no Brasil, mas do jeito de produzir. Percebe-se que a disputa nas primeiras décadas do século XIX se dá entre dois modelos de sociedade e de produção agrícola: projetos da pequena agricultura, voltada para a produção de alimentos para o consumo interno, e do agronegócio, baseado em monocultivo e destinado à exportação.

Deste modo, a luta do MST é por uma Reforma Agrária que fixe as pessoas no meio rural, que desenvolva agroindústrias, combatendo o êxodo do campo, e que garanta condições de vida para o povo, com educação em todos os níveis e moradia digna.

O MST, em primeira instância, deixa bem claro que a educação não se resume às atividades desenvolvidas a escolas. Bem pelo contrário, um dos elementos constituidores do indivíduo participante, “o ser Sem Terra”, se dá pela educação efetuada no cotidiano pela luta pela Reforma Agrária (MARTINS, 2004, p. 57).

A luta pelo acesso à terra induz o camponês a lutar também por outros direitos entre eles a necessidade do acesso ao saber escolarizado, como instrumento de luta contra a desigualdade social, a má distribuição das riquezas e a favor da construção de uma sociedade justa.

A escola é o lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço de processos socioculturais, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam. E se constitui assim muito mais pelas relações sociais que constrói em seu interior do que exatamente pelos conteúdos escolares que veicula, embora os conteúdos também participem desses processos, especialmente no que se refere à produção e à socialização do conhecimento (CALDART, 2012, p. 94).

Assim, a Escola Itinerante<sup>9</sup> nos acampamentos do MST representa, parafraseando Camini (2009), um contraponto à escola capitalista. Pois “identificamos que a expectativa do MST para com a Escola pressupõe alterar a lógica da escola

---

<sup>9</sup> Itinerante porque é uma organização escolar – tanto estrutural quanto de recursos humanos— estruturado de forma provisória, pois o acampamento representa um espaço de luta onde o sujeito Sem Terra permanece por tempo indeterminado. A educação formal itinerante iniciou no Rio Grande do Sul em 1996. São denominadas Escolas Itinerantes as Escolas localizadas no interior dos acampamentos do MST, vinculadas a um Colégio Estadual. Já no Paraná é mais recente, essas escolas fazem parte das políticas educacionais implementadas no início do governo Requião, em 2004, aprovadas por meio do parecer nº 1012/2003, de 8 de dezembro de 2003, emitido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

capitalista, confrontando-a com seus objetivos, formas e intencionalidades” (CAMINI, 2009, p.171, *Apud* BAHNIUK 2008, p.98).

E a confrontação ocorre pela forma de construir a escola e a estreita ligação com o meio, com a realidade vivenciada pelo estudante, pois o acampamento é o melhor objeto de estudo – para o educando – compreender as contradições da sociedade brasileira, bem como retrata toda uma história baseada nas desigualdades sociais.

Assim, o MST é um movimento social o qual condiciona um dos princípios mais avançados da luta contra hegemônica hoje no Brasil, pois tem em seus objetivos a luta pela transformação social. Entendemos que:

O projeto político hegemônico do MST não se limita à realização da reforma agrária nos marcos do sistema capitalista, sendo seu horizonte de luta a construção de uma nova sociedade igualitária e socialista. É inegável o potencial de confronto do movimento com o capitalismo, por apresentar propostas de desenvolvimento e práticas de atuação e de organização questionadora do modelo vigente (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p 279).

Este movimento em seu cerne não perde de vista a necessidade da ampliação do conhecimento de todos os seus militantes, pois compreende que as escolas são instrumentos de transformação social e devem preparar o sujeito Sem Terra para a participação crítica e criativa no processo de ruptura com a sociedade capitalista. Como se observa nos documentos produzidos pelo próprio movimento a intenção é de zerar o analfabetismo nas comunidades e difundir entre os camponeses a educação como um direito.

O enfrentamento do analfabetismo no MST se dá em duas linhas, mas seguindo sempre no mesmo caminho: na linha da política a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização/educação de crianças, jovens e adultos; na linha pedagógica como processo de elaboração de uma proposta própria de educação para os camponeses e camponesas do MST (MST, 2004, p.7).

A educação está em todos os âmbitos do espaço do acampamento desde os pequenos grupos de famílias até as escolas no interior dos acampamentos chamada de Escolas Itinerantes – que são construídas e mantidas pelas comunidades, vinculadas a uma escola estatal –, e as Escolas dentro do assentamento e acampamento mantidas pelo Estado.

Nessas escolas destaca-se a luta dos sujeitos do campo por uma educação formal que os identifique como povo brasileiro que vive do e no campo e que carregam

marcas da opressão, da discriminação, e da exploração imposta pelo capital. “A escola é um dos tempos e espaços da formação humana e não há como compreendê-la fora de seus vínculos como processos sociais concretos”. (CALDART, 2004 p.40)

Partindo da premissa do trabalho, a Educação Popular nasce em meio a um processo de constituição da modernidade brasileira, no início da industrialização do Brasil na década de 1930, momento que estavam fortalecidos: o êxodo rural, a construção dos grandes centros e um processo de imperialismo empreendido a todos os brasileiros. Deste modo,

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativa alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do Oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social (PALUDO 2012 p. 280).

Ao longo dos anos esse fazer educação vem se materializando por meio da luta coletiva e do fazer educativo dos povos camponeses, construindo uma educação para a classe trabalhadora vinculada às perspectivas da emancipação humana, por meio do trabalho.

Há uma contribuição específica e importante dos movimentos sociais camponeses para pensar educação e a escola, sobretudo pela exigência de uma rediscussão do projeto formativo das novas gerações de trabalhadores e, portanto, das finalidades das práticas educativas que os tomem como sujeitos (CALDART 2012 p.150).

A escola se torna imprescindível para contribuir com as dinâmicas que orientam uma mudança social, a ruptura da *práxis* imposta pelo sistema capitalista buscando um processo de transformação social onde a classe trabalhadora tenha mais possibilidade de acesso ao conhecimento científico e à lógica do trabalho. Assim, o MST, reorganiza sua conjuntura e se propõe a estudar e sistematizar a proposta pedagógica complexos de estudo, a partir das teorias dos educadores russos Pistrak e Shulgin.

## **2.2 Elementos para a Escola do Trabalho**

Na obra Fundamentos da Escola do Trabalho, M.M. Pistrak (2011) descreve a experiência da Escola do Trabalho, os princípios de sua teoria educacional e as

formas de organizar as atividades pedagógicas na escola entre os educadores e educandos em meados dos anos de 1920. A obra está construída com intuito de “traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial da União Soviética” (PISTRAK, 2011, p.8). Ela, também, organiza e aponta os elementos para o rompimento com a lógica formal capitalista através da auto-organização e autogestão dos estudantes, a partir do trabalho coletivo, demonstrando as bases ontológicas e epistemológicas onde está suplantada.

O prefácio escrito por Roseli Caldart traz as memórias das prática pedagógicas de Pistrak “o que sabemos é que suas reflexões pedagógicas foram elaboradas a partir de sua própria prática de professor e de militante socialista” (PISTRAK 2011, p.7). Assim, os registros que se tem são das suas conferências e principalmente da sua prática enquanto professor militante socialista. Caldart destaca, alguns pedagogos aos quais Pistrak era ligado. Entre eles Nadezhda Krupskaya “foi uma das primeiras pedagogas marxistas, e participou ativamente da construção do que seria um sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista” (PISTRAK 2011, p.7).

Anton Makarenko, Pavel Blonsky, Vissili Lunatcharsky, Vassili Sukhomlinski são os educadores contemporâneos a Pistrak e que constituíram a pedagogia socialista que pode ser definida como “centrada na ideia do coletivo e vinculada a um projeto mais amplo de transformação social” (PISTRAK 2011, p.8). Estes educadores buscavam a construção de uma escola que propiciasse a conquista e a consolidação das práticas revolucionárias.

Porém, Caldart salienta que essas ideias defendidas por Pistrak não eram defendidas pelos demais comissariados<sup>10</sup> do período, em vista de que para eles a única questão que deveria ser tomada era a mudança ou alteração dos programas de estudos das escolas de modo a tornar tais espaços de discussão e compreensão das ideias revolucionárias socialistas.

Já Pistrak defendia uma ruptura significativa com o convencional. Para ele as experiências educativas tinham o compromisso de fazer com que as pessoas entendessem os reais interesses da sua classe e compreendessem os processos de luta.

---

<sup>10</sup> Os revolucionários do campo educacional daquele país se organizaram para pensar um novo sistema educacional e em 1917 criaram o Comissariado Nacional da Educação.

A experiência da Escola-Comuna foi realizada a partir da organização do programa de ensino em complexos. Pistrak não considerava os complexos uma metodologia, mas uma forma “de organização do programa de ensino” e indicava quatro questões de ordem prática a serem analisadas nessa forma de organização: a) seleção dos temas dos complexos; b) como estudar cada tema; c) organização do ensino segundo o sistema dos complexos; d) organização do trabalho dos(as) educandos(as) no sistema do complexo. Portanto, o complexo é uma forma escolar, onde todos envolvem-se de maneira orgânica.

Sua maior contribuição foi ter compreendido que para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade (PISTRAK, 2011, p. 8).

A escola, então, tem uma tarefa primordial, que não se resolvia, junto à sociedade, pois a forma escolar posta não ajudava a implementar. Tornava-se necessário construir uma nova pedagogia que trabalhasse a partir da realidade da vivências dos sujeitos, e que também ensinasse os estudantes a conduzirem a sociedade em sistema de auto-organização.

É preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, e que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2011, p. 25).

E continua tratando do objeto da educação, no sentido de desconstruir a lógica capitalista para a construção de uma nova forma escolar, para Pistrak, somente com o rompimento total é possível uma escola que emancipe a classe trabalhadora e para isso todos os paradigmas tradicionais devem ser reorganizados e todos os conteúdos devem partir de uma realidade amplamente inventariada e compreendida.

Trata-se agora de uma revisão completa do próprio objeto de ensino, da introdução no programa de estudos necessários à boa compreensão da realidade atual da introdução de novas disciplinas desconhecidas da escola até então: a concepção marxista dos fenômenos sociais, o programa de história necessário à compreensão e à explicação da realidade atual, as ciências econômicas, as bases da técnica, os elementos da organização do

trabalho, tudo isso deve começar imediatamente a fazer parte da escola (PISTRAK, 2011, p. 26-27).

O ensino mediando a partir do contexto escolar pode determinar a utilização prática pelo homem, apontando indicativos sobre a forma com que os conteúdos serão trabalhados em sala de aula, destacando a sua utilização prática a fim de desenvolver a sociedade russa em meio à guerra e às crises, oportunizando aos educandos uma vivência socialista.

O ensino de ciências naturais, da física, da química, deve ser concebido de uma forma completamente diferente, visando novos objetivos; o estudo dos fenômenos naturais passará a ter como objetivo primordial **a sua utilização pelo homem** na indústria à na produção. A antiga atitude contemplativa adotada para estudar as ciências naturais devem ser superadas (PISTRAK, 2011, p. 26) Grifo nosso.

O educador pontua que o Complexo não é um método, e que podem ser utilizados diversos métodos, usando o método dos complexos, “mais exato seria falar de método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos” (PISTRAK, 2011, p. 107). É necessário que os educadores percebam: qual é o método de trabalho empregado para os complexos, que não é possível fazê-lo se não for por meio do método dialético, e toda a organização da escola deve ser de complexos temáticos observados a partir da realidade do entorno da escola.

O objetivo do esquema do programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes ente os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual desse tipo é um conhecimento marxista (PISTRAK, 2011, p. 109).

Pistrak não fala que é necessário uma prática ou trabalho interdisciplinar, porém, entendemos a partir do estudo desta obra, que esta forma de trabalho já está dada, visto que, no experimento dos complexos, a produção do conhecimento se dá por meio de mediações entre o educador e o educando, a partir de suas vivências da realidade concreta.

As ciências não se fecham em si mesmas; o sentido dos estudos científicos deve ser compreendido não no término do ensino, mas durante o próprio ensino. Enfim, o sistema dos complexos pressupõe (e é uma hipótese justa)

que cada disciplina escolar analisa uma parte determinada de uma matéria geral concreta, propondo-se antes de tudo, a dar ao aluno o domínio dos métodos experimentais próprios das ciências (PISTRAK, 2011, p.125).

Percebemos a preocupação de Pistrak ao destacar que o complexo deve servir para compreender a realidade concreta. No período que o autor escreve, a sociedade russa estava em guerra e se tornava evidente superar o capitalismo. Assim, a preocupação dos educadores era consolidar uma forma de olhar e fazer escola que fortalecesse e impulsionasse as conquistas revolucionárias. Deste modo, a essência dos objetivos que esta nova proposta precisava atingir era na formação dos educadores e educandos, os quais apresentam um vínculo mais amplo com a classe trabalhadora impulsionando a pensar e agir sobre a situação que se encontravam.

A essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais (PISTRAK, 2011, p. 24).

Assim, a tarefa da escola é fundamental e os complexos não podem ser trabalhados de forma isolada sem compreender a realidade, é necessário construir uma escola que penetre e estude a realidade do entorno do educando, com o intuito de conduzir as novas gerações à construção de uma sociedade mais justa. Precisa ensinar os educandos a observar a escola como algo que é seu, e deste modo, também são suas as responsabilidades.

Não pode se tornar, apenas, uma boa técnica de ensino, e sim, construir uma nova perspectiva de transformação da escola, e como consequência, transformação da sociedade, reorganizando as disciplinas em complexos e a construção do conhecimento a partir de elementos da realidade inventariados no entorno da escola, possibilitando a construção de ligações com os conteúdos sistematizados historicamente, assim, “o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil” (PISTRAK, 2011, p. 30).

Entende-se que a complexidade não está na materialidade da escola, mas sim, no seu entorno, e o grande desafio é encontrar mediações possíveis com as condições existentes, onde os educandos são incentivados e motivados a produzir algo que esteja conectado com a sua realidade.

Ao construir um complexo alguns elementos são contemplados: a seleção de

temas, a forma de estudar cada tema, a organização do ensino. Desta forma, a centralidade do trabalho pedagógico deixa de ser a disciplina para ser a relação entre os fenômenos, por meio de um processo interdisciplinar de conexões das ciências, constituindo o fundamento, o instrumento e a ferramenta para se trabalhar os complexos.

O estudo da máquina-ferramenta levanta uma série de questões econômicas, sem falar da técnica, que, afinal de contas, se baseia na física, na mecânica, na matemática e na química. E isso nos leva às questões relativas à fabricação das máquinas-ferramentas, às matérias-primas, à sua produção, à extração e ao trabalho dos metais; ao problema da luta mundial que se trava pelo controle desta matéria-prima, que se combina com outra luta pelas fontes de energia, constituindo o nó cardeal da realidade atual conforme definição anterior. Atingimos aqui o fundamento da luta imperialista. Entretanto, a questão das máquinas-ferramentas nos leva à análise do problema principal e vital de nossa indústria, isto é, a elevação do rendimento do trabalho e toda a série de variadas questões que se ligam a isso, assim como o estudo dos meios para a sua realização (PISTRAK, 2011, p. 63).

A orientação que Pistrak nos apresenta para seleção dos complexos é que devemos discutir e orientar as crianças e adolescentes para que resolvam problemas além da sala de aula, no âmbito da comunidade e da sociedade em construção, que entendam a conjuntura social a partir da sua realidade concreta. Deste diálogo têm-se as orientações condutoras para elencar os complexos e quais conteúdos que farão parte para que os estudantes resolvam os problemas empíricos e também da materialidade fenomênica.

Desta maneira, os complexos são construídos a partir dos conteúdos que apresentam um elo com base na vida social. Nesta perspectiva, o ponto de partida deixa de ser o imediato e o empírico vivido pelo estudante, pois corre-se o risco de produzir “complexos sentados” ou que não contemham uma conjuntura de emancipação do conhecimento. Parte-se, então, de situações ou questões mais amplas, mas que nelas estejam contidas ligações com os espaços ou situações vivenciados.

No começo do ano prevê-se uma série (1-2-3) de temas numa determinada ordem. O coletivo do corpo docente analisa as características essenciais de cada complexo, definindo as tarefas fundamentais de cada disciplina; cada especialista recebe diretivas de ordem geral para compor o programa de seu trabalho. Com base nas diretivas, cada disciplina elabora um plano de trabalho mais ou menos detalhado. O professor deve obedecer a duas diretrizes; em primeiro lugar, deve discernir o que um dado complexo exige de forma essencial de sua especialidade para que a ideia fundamental do complexo possa ser compreendida (e é por isso que cada professor deve ser,

numa certa medida, sociólogo e marxista), e o que ele poderá fazer em um grupo dado, com uma dada quantidade de alunos, enfrentando um dado desenvolvimento intelectual. Em segundo lugar, deverá imaginar em geral como agrupar da maneira mais fácil, do ponto de vista do método, suas disciplinas (PISTRAK, 2011, p 119).

Portanto, Pistrak nos alerta a nunca elencar temas aleatórios e superficiais, pois os estudantes também não encontraram fortes discussões e “devemos liquidar os complexos “sentados”, os complexos estéreis que os alunos só fazem estudar: devemos passar gradualmente, mas sem falta, para os complexos geradores de ação” (PISTRAK, 2011, p. 126).

Por estes motivos, a seleção dos temas dos complexos tem que ter um valor real para os estudantes, deve apresentar uma relação entre os temas e ampliando gradualmente o conhecimento. As crianças pequenas apresentam dificuldades para ficar muito tempo em um mesmo tema e construir grandes conceitos, “não são capazes de fixar a atenção num mesmo assunto durante um tempo relativamente longo. Nestas condições, deveríamos nos adaptar à idade das crianças, tratando os temas durante uma, duas, três semanas no máximo” (PISTRAK, 2011, p. 115).

Observa-se, também, que a ação de planejar os conteúdos dentro de um complexo faz com que o educador compreenda os aspectos relevantes da realidade e consiga traduzi-los em conteúdos desenvolvendo, assim, um movimento dialético na produção e transmissão do conhecimento, possibilitando a apropriação tanto teórica como prática dos conteúdo científicos, Pistrak traz um exemplo de como elencar os conteúdos para um tema ou complexo:

Pode-se analisar o homem do ponto de vista biológico, mas pode também, a partir do mesmo tema, imaginar o trabalho do homem como socialmente indispensável, colocando o problema do trabalho livre e do trabalho dependente, passando às formas sociais do trabalho, a luta contra a exploração à revolução social; o problema da alimentação pode ser colocado, por exemplo, em relação ao problema cooperativo; o estudo da proteção à saúde levará ao problema das doenças sociais, da luta que se trava contra elas, entre nós e nos países burgueses, à medicina soviética etc. Se absorvermos todos estes temas no complexo “o Homem”, vamos imediatamente tocar na relação existente entre este tema e o que segue no programa: “A Revolução de Outubro” (PISTRAK, 2011, p. 113).

Percebe-se que um complexo somente terá valor pedagógico quando forem compreendidos pelos educandos, porém se estiver apenas no planejamento do educador, sem ter uma representatividade para a criança, não cumprirá sua função. O objetivo será atingido quando o estudante se compreende como parte do processo, entendendo o método na prática e o real sentido do trabalho independente de sua

idade. “É por isso que damos uma importância tão grande ao momento em que a criança toma consciência do tema do complexo e ao momento do término do seu trabalho” (PISTRAK, 2011, p.21).

Não é uma técnica pedagógica, o “complexo é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (PISTRAK, 2011, 109). Ele orienta a organização do trabalho pedagógico por meio da análise da realidade, tencionando um esforço dos educadores a superar a fragmentação das ciências e compreender-se enquanto parte da realidade, “Só a experiência nos ensinará a arte de lidar com o método do complexo. Quanto mais tivermos experiência, mais facilmente captaremos as relações existentes entre uma determinada disciplina e o complexo” (PISTRAK, 2011, p. 121).

O autor traz apontamentos sobre como avaliar e instigar os estudantes a compreensão do complexo, por ser um método dialético a síntese volta a ser tese novamente. É de extrema relevância conceituar de maneira avaliativa como o educando compreendeu os conteúdos científicos, e verificar por meio de instrumentos previamente pensados e descritos no planejamento docente: se o educando se apropriou das discussões e conseguiu registrá-las, se tem condições, em suas produções e discussões de propor novos temas que desencadeariam deste complexo explorado, como destaca Pistrak:

No começo tínhamos, digamos assim, o seguinte objetivo: “vejam este objeto, este fenômeno, vejam como é necessário estudá-lo, e vejam por que é necessário compreendê-lo”. No fim do trabalho diremos: “os problemas colocados no início foram resolvidos da seguinte forma; vejam o que resultou; vejam o quadro que temos diante de nós; entre todos os fenômenos da vida, vejam os que já compreendemos...” A partir de agora surgem novas perspectivas, problemas novos nascem do complexo que acabamos de estudar, sua periferia nos leva a um tema novo, ao elo seguinte da corrente (PISTRAK, 2011, p. 123).

Assim, a organização do programa de ensino em Complexos estava vinculada a quatro elementos bastante relevantes: o enfoque marxista, o ensino pelo e para o trabalho; a ligação com a atualidade e auto-organização dos estudantes; essa forma escolar proposta, prevê que todas as ações sejam pautadas e decididas no coletivo tanto de educadores quanto de educando, essa alternativa tende a uma emancipação própria do processo escolar, construindo um ensino com autonomia e plenamente efetivo.

A experiência de auto-organização para elucidarmos nesta pesquisa, parte das

referências da Escola Comuna descrita por Pistrak in Freitas (2009):

Os trabalhadores da Escola-Comuna em sua atividade partiram de Marx e Lênin sobre o desenvolvimento multilateral da personalidade no comunismo, sobre a necessidade de combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, sobre a formação do coletivo e a relação criativa com o trabalho e estudo. (PISTRAK in FREITAS, 2009, p.19).

Outra questão amplamente abordada por Pistrak refere-se a auto-organização dos estudantes, que segundo ele, traz valor para a vida dos educandos, pois eles participam efetivamente dos processos educativos, auxiliando os educadores na formação de sujeitos para viver em comunidade, constituindo-se em coletivos para enfrentar os problemas cotidianos na escola e na vida.

Através da auto-organização e autogestão os educandos se reconhecem como parte e/ ou responsáveis pelo processo educativo. Pistrak (2009) traz os elementos para a auto-organização dos estudantes.

A auto-organização, desta forma, tem grande importância e de fundamentação sociopedagógica; ela deve perseguir objetivos definidos e por isso determina a relação da escola com a auto-direção. [...] Em primeiro lugar, pode aparecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte da vida comum na escola e exija aplicação do trabalho. [...] Em segundo lugar, a tutela demasiada sobre a autodireção da criança, quando ela levanta-se sobre os pés, apenas prejudica a tarefa. [...] Em terceiro lugar, a auto-organização dos estudantes deve, em concordância com nossa ideia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção de sua escola. [...] Em quarto lugar, a auto-organização deve imediatamente servir para a aproximação da escola com outras organizações infantis, com a juventude trabalhadora, e, assim retirar as crianças das paredes da escola (PISTRAK, 2009, p.122 a 126).

A partir dos escritos de Pistrak observa-se a necessidade da criação e ampliação de espaços em que os educandos possam praticar a coordenação de ações coletivas, com autonomia, discutindo problemas e propondo soluções, pois na experiência da Escola Comuna a escola é organizada e gestada pelos estudantes organizando a escola do trabalho, com comissões, assembleias, todos na escola são de uma forma ou de outra educadores.

Pistrak organiza o trabalho pedagógico buscando a integração entre o trabalho técnico, a auto-organização dos estudantes, o trabalho social da escola e o ensino que tornaram-se os basilares do processo educativo.

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não “de brincadeira”. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e

afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivências e grandes mediadores. A Escola inteira ensina. [...] a estrutura da vida da escola se apresenta, em relação dinâmica com o meio, como uma instância formadora à qual se integra o conteúdo escolar (FREITAS in PISTRÁK, 2009, p.30-31).

As ideias de Pistrak trazem elementos para reflexões e construção de ações educativas, que são fundamentais para a construção dos Complexos de Estudo. Também é um material que alicerça as necessidades presentes em cada escola, em cada comunidade, como uma possibilidade real para o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras. “Isso nos remete para o trabalho além da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre estes níveis – sala de aula, escola e sociedade” (FREITAS, 2012, p.111).

A auto-gestão e auto-organização dos estudantes proposta por Pistrak elenca que a escola precisa instruir dentro de um projeto de formação humana: formar seres humanos plenamente desenvolvidos. Então a relação entre escola e trabalho deve ser obrigatoriamente num patamar diferente da lógica capitalista. Precisa-se que esta relação seja compreendida pelos educadores e educandos bem como toda a comunidade no entorno da escola, para construir a formação ideológica da classe trabalhadora que supere suas condições de expropriada.

Assim, consideramos que, nos textos de Pistrak encontramos os elementos para a orientação metodológica adotada no Estado do Paraná, junto às escolas que encontram-se em área de assentamentos e acampamentos do MST, por meio do Caderno denominado Complexos de Estudo. Elencamos ainda que esta abordagem dialética e interdisciplinar encontra alicerces estáveis nas diversas ciências, onde os conteúdos não são trabalhados de forma fragmentada. Assim, torna-se possível a construção de espaços coletivos para a organização do trabalho pedagógico.

### **2.3 A Educação Politécnica e o Trabalho Socialmente Necessário**

Outra obra extremamente importante para compreender a referência dos Complexos de Estudo, ainda no contexto russo, é *Rumo ao Politecnismo* de Viktor Shulgín. Consiste numa coletânea de diversos artigos escritos durante sua atividade na Educação após a Revolução Russa. Essa obra aprofunda o conceito central da Pedagogia Socialista, o trabalho como princípio educativo.

Dentre todos os conceitos que apresenta discutiremos com mais afinco duas grandes categorias: o Trabalho Socialmente Necessário e o Politecnismo em uma relação direta com o conhecimento e os complexos. Shulgin descreve o sistema de ensino politécnico desde os anos iniciais até a universidade, possibilitando que se instrua dentro de um sistema que possibilite a emancipação do trabalho para o trabalho como um princípio educativo. Ele destaca a educação politécnica como urgente e necessária na consolidação da escola única do trabalho. Nela está contida a perspectiva da formação humana multilateral.

A escola precisa instruir dentro de um projeto de formação humana: formar seres humanos plenamente desenvolvidos, assim, a relação entre a escola e o trabalho deve ser obrigatoriamente em um patamar diferente da lógica capitalista, precisamos desta reflexão para a formação da classe trabalhadora. O trabalho é uma maneira de a criança crescer envolvida em um movimento de luta, compreendendo a história em que está inserida, e como é a organização da sociedade.

O trabalho é o fundamento da vida, é a melhor maneira de ensinar os estudantes a viver na atualidade. Shulgin apresenta diversos exemplos onde destaca que a fábrica é o melhor e mais sensível registro de como o trabalho se une com a atualidade.

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

Compreendemos que o trabalho é uma categoria central: porque ele será necessário enquanto houver ser humano. No trabalho está o princípio da sociabilidade humana: não tem como formar o ser humano sem incluir a dimensão do trabalho. A natureza humana muda no curso do envolvimento do ser humano com a produção e não há como educar fora do trabalho, “para introduzir o trabalho é necessário que o conteúdo do trabalho e seus métodos na escola estejam sujeitos à solução deste problema” (SHULGIN, 2013, p. 44).

Na história temos a afirmação da omnilateralidade como finalidade última da educação, e a compreensão de que ela somente se realiza sobre a base do trabalho. Assim, nossas práticas também nos faz acreditar que a busca da omnilateralidade é

necessariamente tensa e nunca linear: porque a cada período desenham-se novas dimensões para o processo e os tempos permanecem os mesmos. Temos o princípio da atividade objetivada como motor da relação entre teoria e prática, a qual contribui para a apropriação do conhecimento e, em particular, da ciência.

Seria completamente errado se este amplo trabalho social fosse realizado solitariamente pela escola. Estaria errado não só porque lhe faltam forças para isso, mas também porque ali perto, nesta mesma aldeia há outras organizações que realizam o mesmo (SHULGIN, 2013, p. 63).

O trabalho socialmente necessário desenvolve ensinamentos sobre: aprender a lutar e a construir. A sua apropriação se dá por meio da ciência, o resultado será algo de extrema importância. Tendo relação com a necessidade da escola, não deve ser casual, mas sim planejado coletivamente com todos os envolvidos no processo educativo. Assim, ele tem valor de uso, quando realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora nem do ser humano, nem da natureza “O trabalho social está ligado em todos os seus aspectos ao programa durante um longo tempo. E isso é muito valioso muito importante” (SHULGIN, 2013, p. 67).

Compreendendo a conjuntura histórica da Rússia o ensino nas escolas teria que ir além das salas de aula para realmente ser concretizado. Tornava-se necessário que a escola instigasse os educandos a realizarem trabalho social com conotação científica. Isso possibilita a compreensão enquanto sujeito de uma sociedade em transformação. Deste modo, “fica claro que o trabalho social da escola em sua duração não coincide com o estudo deste ou daquele complexo [...] até mesmo seu início não pode coincidir com o início do complexo” (SHULGIN, 2013, p. 68).

Pode e deve ser parcialmente realizado no horário escolar e parte fora dele, e não apenas aquela parte que exige comunicação de conhecimentos teóricos, mas também medição de estradas, o alinhamento de postes... ou seja, seu lado puramente prático (SHULGIN, 2013, p. 69).

O trabalho e a auto-organização são organizados na dimensão cognitiva. Assim, será uma conquista, a partir do espaço educativo, que propicia condições para solucionar os problemas no contexto em que as famílias estão inseridas. Dessa forma, o ensino terá implicações e resultados reais e palpáveis, rompendo com o ensino convencional, onde não se trata de apenas aprender fórmulas, mas sim, compreendê-las e aplicá-las em situações reais.

Para escolher qual será o Trabalho Social dos estudantes é preciso conhecer o lugar onde a comunidade está inserida, analisando suas concepções econômicas, sociais, tendências de seu desenvolvimento bem como as relações de enfrentamento diário e suas formas de luta.

O trabalho social deve ensinar a trabalhar de forma nítida, correta e organizada. Se não houver organização, o trabalho vai desmoronar; e por isso devemos começar com o elementar desde a operação mais simples que exija um número pequeno de participantes e não seja longa. Mas não se deve parar neste trabalho por um longo tempo. Quando os meninos superarem as dificuldades, vão querer experimentar suas forças em um trabalho mais difícil, e a tarefa simples só vai desleixá-los. Não se pode esquecer nunca disso (SHULGIN, 2013, p.152).

Era elementar uma boa e estruturada organização, desde qual será o Trabalho a ser executado, como também onde ele será realizado; esta organização era por meio de discussões com todo o coletivo visando qualificar a percepção dos estudantes, para que, assim, construíssem iniciativas de auto-organização. Também é necessário criar uma prática de participação no processo como um todo, no intuito de uma nova construção de conjuntura social.

Assim, o Trabalho Socialmente Necessário tem a função de promover a compreensão da necessidade dos estudantes trazerem para a vida da comunidade seu conhecimento, “ele ocorre fora da escola, na vida em torno dela coloca a criança na posição de pesquisador e executor” (SHULGIN, 2013, p.114). Desta forma, aglutina valor ao que se aprende, contudo é fundamental o envolvimento de todos, dependendo do tipo do trabalho, pois cada trabalho tem sua faixa etária e sua conotação científica. Shulgin apresenta tabelas com as idades e os serviços que cada sujeito deveria realizar, tanto para os meninos quanto para as meninas.

[...] O trabalho socialmente necessário [...] envolve todas as crianças ou pelo menos a maioria [...] O trabalho requer diferenças de especialidade, uma divisão do trabalho [...] Ele apaga os limites da escola. A escola torna parte do exterior e, em consequência, a autogestão deixa de ser organizada puramente na escola, deixa de ter em mente apenas os assuntos da escola, mas começa a educar as crianças também com outros trabalhos. O círculo dos assuntos torna-se mais variado mais complexo (SHULGIN, 2013, p.114).

É necessário que a escola e todos os seus educadores tenham condições de compreender as potencialidades dos educandos bem como suas habilidades em intervir na comunidade, instrumentalizando teoricamente para que construam um ambiente mais propício para o convívio, e potencializando suas formas de

organização e inserção na vida política da comunidade, pois, como Shulgin nos apresenta, “muitas vezes acontece que a educação política é educação política e vida é vida – separadamente” (SHULGIN, 2013, p.173).

De fato, cabe ao coletivo da escola contribuir com discussões amplas e em todos os níveis educacionais para que cada sujeito se compreenda enquanto parte da sociedade, pois o acúmulo de experiências e culturas que cada educando traz é precioso. Assim, unir a política e a vida, faz com que os educandos se auto-organizem de forma politizada, com instrumentos teóricos de debates.

A experiência dos estudantes é grande, a influência educativa de um processo informal é contínua, e os estudantes vêm para a escola não somente com uma série de habilidades isoladas, conhecimentos, mas também com avaliações, julgamentos, com embriões de programas políticos (SHULGIN, 2013, p.173).

Entendemos, a partir de Shulgin, que o trabalho é a forma mais completa de incorporar nos estudantes a vida laboral. Juntá-los à classe trabalhadora, à comunidade em que vivem, viver sua ideologia, as formas organizativas, aprender a lutar e a construir. “O trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensinar os estudantes a viver na atualidade” (SHULGIN, 2013, p.42).

O essencial consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que é o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições (SHULGIN, 2013, p.67).

Ao formular a categoria do Trabalho Socialmente Necessário, Shulgin, utiliza-se de mediações que se tornaram fundamentais na construção do vínculo entre escola e trabalho, como base necessária para o politecnismo, o qual é considerado por Shulgin, um sistema completo de reeducação, não apenas das crianças, mas de toda massa de pessoas, dos milhões de trabalhadores.

Para o autor, todas as atividades estão na vida e não apenas nas escolas, por isso, é necessário incutir na vida, todo o acúmulo de conhecimento apreendido na escola, propiciando diversas atividades para os estudantes de acordo com suas idades. Para ele só é possível uma nova forma de sociedade se todas as crianças do

campo e da cidade forem educadas, com base no trabalho agrícola (industrializado, avançado) e fabril complexo (não artesanal). É preciso implantar as estações técnicas, os círculos técnicos de forma ampla, poderosa. “É preciso dar uma série de generalizações teóricas, e não apenas nos limites da tecnologia, já que para nós uma fábrica, uma usina, uma empresa, não é apenas um sistema de máquinas, mas de trabalho humano” (SHULGIN, 2013, p. 227).

Assim, fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão o trabalho, a atualidade, e assim são puxados, desafiados para a vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola, necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida (SHULGIN, 2013, p. 41).

Shulgin faz uma diferença entre o Politecnismo nas escolas do campo e da cidade. Ele considera algumas peculiaridades na criação prática da escola, pois no campo não há apenas um ramo estreito da produção, na sua essência é muito ramificada, temos nela uma riqueza de produção, tal como o cultivo de uma ampla variedade de plantas e animais, bem como o processamento primário de diversos alimentos. Quanto aos tipos de trabalho na agricultura há grande variedade que formam uma espécie de conjunto de trabalhos que interagem e necessitam uns dos outros; já a produção agrícola se constitui em um amplo complexo com diferentes e diversas tecnologias embutidas.

Fazer isso também significa avançar na causa da revolução cultural. Ensinar com base na experiência. E este trabalho, o trabalho dos meninos, não desaparece com a sua chegada na escola. Ele continua existindo. E, junto com isso, para desenvolver paralelamente este mesmo trabalho, familiarizar-se com a questão das ferramentas, é necessário envolver-se no trabalho da criança com a finalidade de melhorá-lo, racionalizá-lo, inserir algo novo, distribuí-lo corretamente. [...] é preciso introduzir o novo no cotidiano do campo. É preciso ampliá-lo pelo caminho da familiarização com o trabalho da comuna, da fábrica. Eis em que consiste a tarefa. E não em que devemos nos esquivar, negar. Mas por meio da intervenção no trabalho real, na vida real, mudar habilidades, conhecimentos e infundir a nova ideologia (SHULGIN, 2013, p.170 - 171).

Com o Politecnismo, Shulgin insiste que a escola deve ensinar de modo que os estudantes se apropriem e consigam utilizar o conhecimento em seu benefício e dos demais membros de sua comunidade com a função de implementar uma relação direta entre a escola e a vida. “Não é apenas ensinar a técnica de trabalho, mas também aprender a reconstruir o seu ambiente usando não apenas os resultados que

existem, mas, na medida do possível, introduzindo nele as melhorias” (SHULGIN, 2013, p.228).

Trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade (SHULGIN, 2013, p.90).

Shulgin distingue em quatro os principais tipos de trabalho socialmente necessário: Produtivo, Político-educacional, Sanitário-higiênico, Transportes e Comunicações. Para ele, o trabalho requer um aperfeiçoamento principalmente da organização. Sem a auto organização não acontece Trabalho Social dos educandos, pois, “ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente, e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua etc” (SHULGIN, 2013, p.113). Compreende-se que desta forma a escola ensina que os estudantes apresentam necessidades em aprender, pois tem tarefas a cumprir em suas comunidades, e cada conceito novo aprendido emancipa em seu contexto social.

Para além do Trabalho Socialmente Necessário, tem-se o autosserviço, o qual não é ideal, mas é fundamental diante das dificuldades encontradas pelos estudantes. São as tarefas realizadas dentro da escola de modo a tornar o ambiente benéfico para a aprendizagem, como preparar a alimentação, lavar a louça, limpar e organizar as dependências e os materiais utilizados.

No entanto, o autosserviço apresenta também um caráter educativo, visto que ele é necessário para a compreensão do processo de luta da classe trabalhadora. “Devemos aplicá-lo de modo racional nas esferas da educação e formação. Uma escola totalmente impregnada com autosserviço, nunca pode transformar-se em escola do trabalho, em escola politécnica” (SHULGIN, 2013, p.40).

A intensão de se promover o Trabalho Necessário é no intuito de fortalecer um trabalho como valor de uso, intensificando a formação da classe trabalhadora, tornando o sistema educativo intencional e eficaz, pois os resultados são encontrados com intencionalidade pedagógica em aspectos tanto na organização coletiva, como na apropriação de conhecimento científico pela relação entre teoria e prática.

Assim é intencional, e não apenas um Trabalho Produtivo, mas, com objetivos de se desenvolver em um sistema politécnico de ensino, “junto com a escola, se tornará um laboratório onde, acima de tudo, o homem da sociedade comunista será valorizado” (SHULGIN, 2013, p. 188).

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos (SHULGIN, 2013, p. 176).

O desafio é romper com a forma escolar convencional, problematizando a questão dos conteúdos constituindo o vínculo da escola com a vida. Neste sentido, Shulgin coloca que deve ser por meio do trabalho e de forma organizada que parta da escola e a ela retorne, pois “a fábrica deixará de ser um lugar para a criação de bens e materiais; junto com a escola se torna um laboratório [...] a produção será posta a serviço da educação” (SHULGIN, 2013, p. 188).

Indo de um tipo ao outro, do trabalho da fábrica para o trabalho no campo, a criança vai conhecer o básico da produção, adquirir as habilidades necessárias, E esta diversidade de experiência, de observação, de estudo, não caótica, mas organizada em um sistema, não irregular, mas única, não separada em pedaços e no tempo, vai criar um novo homem. Disso falava os fundadores do socialismo científico. Disso falava Lenin (SHULGIN, 2013, p. 188).

A partir das considerações apontadas por Shulgin, finalizamos este capítulo salientando que o pensador organiza os conceitos de Politecnismo que propõe um ensino politécnico desde os anos iniciais até o superior. Este conceito nasce de um rigoroso Trabalho Socialmente Necessário, articulado para além de um trabalho produtivo, pois o estudante dessa escola terá outras dimensões ampliando para um trabalho como princípio educativo.

Já em Pistrak encontramos os fundamentos para o desenvolvimento dos complexos de estudo, a partir da relação do homem com a realidade que o cerca, promovendo a auto-organização dos estudantes, baseado no método materialista histórico dialético, fundamentado na realidade de cada espaço.

Pistrak elenca em sua obra ideias sobre auto-organização dos estudante: trabalhar coletivamente, analisar cada problema como organizador, potencializar formas de auto-organização e autogestão.

Também traz elementos para identificar a realidade como torná-la conteúdo penetrando e vivendo a realidade situando o estudante na atual conjuntura social, política e histórica. Assim, o trabalho na escola deve ser de forma social a partir de um trabalho real que apresente uma função socialmente necessária a todos os envolvidos no seu entorno. Evidencia todo o processo de auto-organização o qual faz com que o estudante ocupe diferentes posições e seja responsável para efetivar as decisões coletivas. Para Pistrak a função da escola é de oferecer uma formação básica técnica e social que possibilite ao estudante orientar-se na vida real formar crianças para serem trabalhadores completos.

### 3. A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS NÚCLEOS SETORIAIS

Neste capítulo temos o intuito de recuperar a categoria interdisciplinaridade para compreender como na prática da escola os núcleos setoriais acontecem e interpretar as ações a partir de um processo de totalidade, visualizando os embates dialéticos que ocorrem no chão da escola a partir de uma prática pedagógica por Complexos de Estudo.

Compreendemos que é a partir da realidade dada e das necessidades dos sujeitos que os processos pedagógicos se constroem. Assim, a interdisciplinaridade ocorre na ação que, de fato, é o momento em que o conhecimento se torna algo real.

Esse entendimento é evidenciando nos três pilares em que está suplantada a organização dos Núcleos Setoriais: trabalho com princípio educativo, a autogestão e a auto-organização<sup>11</sup>, que observamos nos diálogos realizados nas unidades escolares, sobretudo quando acompanhamos as práticas dos Núcleos Setoriais.

A Proposta dos Complexos de Estudo não é engessada, e consegue atribuir autonomia para que a escola, de acordo com suas reais condições, desenvolva as intervenções necessárias para a construção dos elementos fundamentais para a consolidação dos núcleos setoriais. Um exemplo que apontamos aqui é sobre o horário de funcionamento dos núcleos: quando organizados no turno dos estudantes, não há interação entre todos os estudantes da escola, quando organizados no contra turno dificuldades como o transporte escolar e os espaços disponibilizados pela escola impedem também a inserção de todos os estudantes da escola.

Nesta pesquisa trabalhamos com cinco unidades de ensino. Duas da Rede Estadual do Paraná: Colégio Estadual do Campo Iraci Salette Strozak (Escola-base), Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Duas Escolas Itinerantes: Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira e Escola Itinerante Caminhos do Saber. Uma escola da Rede Municipal: Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares.

---

<sup>11</sup> Neste texto usaremos as categorias autogestão e auto-organização juntas, visto que, quando observamos a organização dos estudantes nas práticas pedagógicas dos núcleos setoriais, ao mesmo tempo que os estudantes planejavam e organizavam o trabalho, era de sua responsabilidade gestá-lo, assim as duas categorias são pensadas ao mesmo tempo na organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, vamos destacar o histórico<sup>12</sup> das escolas pesquisadas, em razão de que, as unidades escolares, em muitos aspectos, se diferenciam umas das outras devido principalmente à região e aos conflitos em que se encontra o acampamento ou assentamento.

Usaremos o termo práticas, as quais se referem às ações realizadas nos núcleos setoriais. Estas são planejadas no início de cada semestre durante a semana pedagógica, e seguem como referência o Documento Base para Organização dos Núcleos Setoriais<sup>13</sup>, e parte da realidade de cada unidade de ensino, suas necessidades: é importante salientar que observamos que não há um consenso no entendimento do que é Núcleo Setorial.

No ano de 2013, as Escolas do MST iniciaram o processo de implementação da proposta pedagógica Complexos de Estudo. No ano seguinte com mais apropriação da proposta os Núcleos Setoriais foram organizados, e iniciaram diversos trabalhos de auto-organização. Iniciativas de trabalho socialmente necessário foram realizadas. Assim, traremos algumas práticas vivenciadas nas escolas, organizadas pelos estudantes e educadores.

### **3.1 A construção da proposta pedagógica Complexos de Estudo e o Trabalho como categoria central**

A proposta pedagógica Complexos de Estudo é o resultado da incorporação da experiência Russa da Escola do Trabalho, com todo o acúmulo de construções teóricas educativas do MST com Pedagogia do Movimento. Ambas trazem como categoria principal o trabalho. E será implementada nas Escolas do MST que – desde 2010 – são organizadas por Ciclos de Formação Humana<sup>14</sup>. Esta forma escolar visa “romper com a lógica da seriação e, conseqüentemente, de tempos homogêneos e de desenvolvimento e de aprendizagem” (BAHNIUK, CAMINI, 2012, p. 334), pois o desafio é tentar organizar uma escola onde a centralidade esteja no sujeito, que o

---

<sup>12</sup> Os históricos foram reescritos a partir dos seguintes textos: Projeto Político Pedagógico das Escolas, das Sistematizações apresentadas ao programa de Pós-graduação lato sensu Especialização em Educação do Campo – UNIOESTE.

<sup>13</sup> MST, Londrina, 2013 – em anexo

<sup>14</sup> Para saber mais sobre os Ciclos de Formação Humana, consultar a dissertação de mestrado de Ana Cristina Hammel em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Dissertacao%20%20Ana%20Cristina%20Hammel.pdf>

trabalho pedagógico tenha um princípio educativo e os educandos possam compreender a realidade e atuar sobre ela.

Os ciclos se propõem a criar estratégias para que todos aprendam e se desenvolvam. [...] a escola não responsabiliza individualmente o educando por não aprender, mas compromete-se criando estratégias diversas para superar tais necessidades. Nesse contexto, a avaliação escolar não pode ser punitiva e classificatória. Na escola itinerante, busca-se superar as notas, e o registro da aprendizagem dos alunos é realizado por meio dos pareceres descritivos semestrais, que são a síntese da avaliação diagnóstica e processual efetivada ao longo do período (MOLINA, MOURÃO SÁ, 2012 p. 335).

Os Ciclos de Formação foram implementados na sequência do trabalho que era realizado com os Temas Geradores, proposta de Paulo Freire, trabalhava-se por temas que nasciam da necessidade da comunidade, aparentemente sem solução, mas ao ser problematizado a partir de conteúdos científicos, tinha-se um aprendizado e a solução do problema apresentava-se como possível.

É notório a iniciativa dos educandos e a necessidade dos educadores instigarem as mudanças. Assim como, o trabalho pedagógico necessita de amplo conhecimento da realidade visto que “os Temas Geradores, requer maior empenho dos professores, que devem conhecer a realidade da comunidade para poder desenvolverem as atividades a partir dos problemas que esta apresenta”. (IURCZACKI, 2007, p. 103).

Desta forma, percebe-se que a autonomia na organização do trabalho pedagógico por temas geradores trouxe para os coletivos das escolas dos acampamentos e assentamento do MST, a contribuição no intuito de ir além dos temas geradores e construir uma proposta a partir da realidade vivenciada pelo “Sem Terra e para o Sem Terra” – parafraseando Caldart (2012) – onde se mantenha “para construir a identidade da proposta pedagógica do MST, portanto, agregar novos elementos, não significa abandoná-lo, mas superá-lo por incorporação” (SAPELLI, 2013, p. 230).

As necessidades e as dificuldades encontradas ao realizar essa proposta, desafiaram os educadores a ampliar seus horizontes e buscar na “experiência soviética do início do século XX elementos que evidenciem outras dimensões da formação humana e que recoloque entre elas a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente” (SAPELLI, 2013, p. 231).

Deste modo, inicia-se uma organização a partir do coletivo estadual de educação do MST no Paraná, que pensa e articula a construção de uma proposta pedagógica com base na experiência de Pistrak, na Rússia logo após a Revolução a partir de 1917.

Por muito tempo a proposta dessas escolas foi fortemente marcada pelo trabalho com temas geradores proposto por Paulo Freire, mas atualmente vivem um processo de construção de uma nova proposta que incorpora esse trabalho e avança em aspectos importantes, como o dos conteúdos das disciplinas. Não há ainda um processo de implementação da nova proposta, pautada no trabalho coordenado por Pistrak no período pós revolução russa (1917), mas já se tem um intenso trabalho de organização e discussão da mesma, com implementação de alguns elementos da nova proposta (SAPELLI, 2015, p. 1-2).

A composição deste coletivo, que tem como tarefa escrever a proposta, deu-se a partir do setor de educação estadual junto com os coordenadores e alguns educadores das Escolas Itinerantes do Estado, e também se juntaram especialistas das universidades. A assessoria principal foi dada por Luiz Carlos de Freitas<sup>15</sup> professor vinculado a Universidade de Campinas (UNICAMP) e Roseli Salete Caldart<sup>16</sup> (ITERRA/MST).

Também, organizou-se como seria a construção da proposta, sentido a necessidade de ir além do currículo, quem tomaria as decisões e quais necessidades a ser encontradas que necessitariam repensar e investir na formação dos educadores, para esta nova proposição de sistema de ensino.

Foram definidos três níveis para a elaboração da proposta: do sistema (define o currículo e as ligações gerais com a vida e a abordagem metodológica geral), do coletivo escolar (que lidera a adequação das decisões tomadas ao nível do sistema ao entorno da escola, concreta) e de preparação do magistério (que precisa conhecer todo o sistema de produção dos complexos para poder aplicá-lo) (SAPELLI, 2015, p. 8).

Esta proposta não se trata de uma compilação dos estudos russos, há elementos que se tornam referência, porém a conjuntura é diferente e se falamos em uma proposta que parte da realidade, essa realidade precisa ser decodificada, “logo no início dos trabalhos Freitas indicou que a experimentação com os Complexos de

---

<sup>15</sup> Freitas é pesquisador de Pistrak e da Pedagogia Soviética, inicia suas pesquisas entre 1985-1987 as quais são a partir das discussões da década de 1980 que tentava construir uma pedagogia que relacionasse o marxismo ao socialismo, buscou-se então elementos na Rússia por ser o país com maior discussão.

<sup>16</sup> Caldart é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Setor de Educação do MST, da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e do coletivo político-pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro/RS.

Estudo não representava a transposição da experiência russa, mas que ela seria ponto de partida” (SAPELLI, 2015, p. 8). Assim como, a utilização dos elementos da realidade vivida e compreendida no em torno do educando.

As diferenças de contextos são enormes, no entanto, existem certas construções que foram obtidas dentro do processo revolucionário que por estarem na mesma direção dos objetivos da classe trabalhadora podem ser encaixados em outras realidades e até aprimorados em outras realidades [...]. Embora existam diferença de contextos, essas diferenças têm que ser levadas em conta, mas não são impeditivas de que você ensaie, desde que você, obviamente, não fique condicionado a receitas, mas de implantar ou de discutir a construção a partir de princípios orientadores e, obviamente, os princípios poderão ganhar forma diferenciadas na dependência dos contextos de cada escola, de ser uma construção diferenciada mas que tenha uma teoria básica unificada e que permite avançar (Freitas, apud SAVI, 2014 p. 56).

O processo de construção de toda a proposta é permeada por múltiplos níveis, tanto de compreensão da teoria pelo coletivo, como formas de pô-la em prática. Assim, nesta optamos por discutir apenas os elementos da proposta necessários para compreender os Núcleos Setoriais e como se dá a ação interdisciplinar pedagógica.

### **3.2 A Concepção de Educação e Matrizes Formativas**

Os Complexos de Estudos apresentam como concepção de educação a busca pela intencionalização da formação humana na perspectiva do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos envolvidos no processo educativo construindo vínculos com objetivos sociais, políticos e societário como projeto de humanidade.

Nesta concepção o conhecimento é entendido como uma produção do pensamento que surge da atividade humana e visa uma interpretação da realidade que permita ao ser humano transformá-la. Em nossa perspectiva de classe, como vimos, a transformação estrutural buscada passa pela luta para a “revogação” das leis gerais de funcionamento do capitalismo: exploração dos seres humanos (trabalhadores) e da natureza (CALDART, 2015a, p. 42).

A concepção de educação é proposta não apenas como instrutiva e sim promove o acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade, ela é uma ação planejada e organizada objetivamente produzida por um coletivo de forma intencional, que propicia o desenvolvimento multilateral, como atividades manuais ou intelectuais, atuando em diferentes dimensões. “A concepção de base histórica, materialista e dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de

existência social em que cada ser humano se forma” (MST, 2013, p.12).

A partir de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma nova sociedade, formar uma juventude que pretenda lutar pelas transformações sociais, que produza uma sociedade com outras relações sociais, portanto não capitalistas, e formá-los no sentido de que tal luta inclui a construção desta nova sociedade desde já, nos limites das restrições do nosso momento histórico (FREITAS, 2011, p.166).

Vale ressaltar que essa prática intencional, significa dizer que se trata de uma concepção de educação pensada, que evidencia a cultura dos sujeitos do campo, e neste propósito todo o processo educacional é planejado e organizado objetivamente, com uma direção determinada, objetivos claros.

Neste sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre a teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio e em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre a atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um “tema”) (FREITAS, 2011, p. 165).

Assim, essa concepção de educação somente é possível a partir de uma ruptura com a escola convencional promovendo uma mudança significativa na forma escolar, pois, objetiva-se à superação da matriz cognitiva. Desta forma, torna-se necessário ampliar as discussões acerca do método materialista histórico dialético, como contributo para alterar o conteúdo e a forma da escola.

No que se refere à concepção e ao método de trabalho com o conhecimento, possivelmente nunca como hoje foi tão importante apropriar-se de um modo de conhecimento que permita aprender relações, contradições, tendências de mudanças. Em suma nunca foi tão necessário o exercício prático da concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento como desafio que precisa ser trabalhado com os sujeitos adultos formados com outra concepção (CALDART, 2015a, p. 55).

Entende-se que a perspectiva em alterar a forma escolar que a proposta pressupõe prevê uma descentralização do processo educativo do espaço da sala de aula. Esta transformação busca vinculá-la a outros objetos formativos que estão na realidade concreta do espaço circundante da escola.

Porém, evidenciamos que a especificidade da tarefa educativa permanece na escola, o trabalho com o conhecimento, “apenas a queremos vinculada a um projeto

formativo mais amplo, que é necessidade de nosso projeto de classe e que inclui a perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual”. (MST, 2015, p. 27). Assim, a matriz trabalho é vital na construção de uma proposição de educação popular.

Matrizes formadoras são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras do ser humano no sentido de construir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir. E como matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico, sujeito de *práxis*, destaca-se o Trabalho, no sentido geral de atividade humana criadora, a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma (CALDART, 2015B, p. 123).

As matrizes pedagógicas não estão centralizadas apenas no cognitivo, mas “exige formação mais ampla, o desenvolvimento da afetividade, da criatividade, do corpo, a habilidade de trabalhar coletivamente, de auto organizar-se enfim, o desenvolvimento pleno de todas as habilidades” (FREITAS, 2011, p. 166). Isso requer, um trabalho humano associado ao processo educativo por meio das matrizes formativas: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Entende-se que, diferente de outras concepções de educação, que a mudança não pode acontecer em primeiro lugar nos conteúdos e sim é necessário mudar a matriz formativa pedagógica e em suas relações sociais constituintes, que dá materialidade ao elo entre a escola e a vida. São elas: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

A tabela abaixo foi elaborada a partir das discussões e registro no Encontro dos Educadores e Coletivo de Formadores para os complexos em abril de 2013, a discussão foi realizada por Roseli Caldart<sup>17</sup>, e encontra-se na memória dos complexos.

Tabela 1 Matrizes Formativas

Matrizes Formativas	
Trabalho	Ambiente educativo e organizado pelo princípio da atividade humana criadora, lugar central na formação humana, associação do trabalho manual e trabalho intelectual. Inserção necessária em diferentes formas de trabalho socialmente necessário, (considerando as características de cada idade)

<sup>17</sup> É possível encontrar esta discussão no Plano de Estudos, MST, 2013 e também em Caldart, 2015, p. 29 e 30

	Práticas de trabalho agrícola, agroecológicas, processos produtivos (agro)industriais. Perspectiva da educação politécnica: vínculo entre estudo e trabalho (processual, em todas as idades) apropriação da ciência e da tecnologia contidas no trabalho e exercício da criação e da organização coletiva do trabalho/cooperação.
Luta Social	Há traços do ser humano que se formam pela inserção nas lutas pela transformação do atual Estado de coisas, a escola pode ajudar a cultivar esses traços como visão de mundo e como postura cotidiana, é humano indignar-se diante das injustiças, é preciso aprender a tomar posição e decidir sobre o que fazer a partir da análise da realidade. As lutas sociais devem ser objeto de estudo e formação, a escola deve provocar e trabalhar com a participação dos estudantes em lutas sociais concretas a partir do seu vínculo com movimentos sociais ou outras organizações de trabalhadores, da juventude.
Organização Coletiva	A formação de lutadores e construtores exige participação em coletivos, o agir organizado e o trabalho associado precisam ser aprendidos, bem como a relação necessária com o trabalho e a luta social, intencionalidade da escola para auto-organização dos estudantes e, também, para atuação na escola e fora dela, formas de gestão cada vez mais coletivas e envolvendo os estudantes, a organização coletiva deve ser objeto de estudo da escola (formação de coletividades / organização do trabalho).
Cultura	Modo de vida ou jeito de ser humano ou do grupos, pessoas possuem conhecimentos, visão de mundo, herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias. A escola deve promover a organização da memória coletiva, bem como mística, simbologia, traços de identidade social, modo de vida camponês, valores, postura, hábitos. Referência de relações sociais e de convivência coletiva, desenvolvimento da afetividade e da criatividade. Cultura. Experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva. Intencionalidade pedagógica com essa matriz inclui o trabalho necessário com o conhecimento – apropriação das bases das ciências, tecnologias e artes produzidas historicamente pela humanidade – apropriação/produção de conhecimentos necessários ao enfrentamento das questões e contradições da realidade atual.
História	O ser humano se forma transformando-se no movimento de transformar o mundo. Intencionalidade pedagógica com essa matriz: Relação entre memória e história, enraizamento projetivo, vínculo entre passado, presente e futuro, exercitação da análise do movimento da realidade em situações da vida para compreensão do desenvolvimento histórico, cultivo de valores e convicções: Discussão/clareza de projeto (de

	sociedade, de vida) – História (natural e humana) como ciência fundamental de estudo na escola.
--	---

(Tabela elaborada pela autora com base em: MST, 2015, p. 113-114)

Ao trabalhar na escola as matrizes formativas é elencado em primeira instância as vivências do sujeito Sem Terra: a mística, a pertença, as marchas, os símbolos. E em segunda instância as vivências educativas, as formas de educar o sujeito que o compreenda como sujeito Sem Terra, deste modo o quadro acima organiza pedagogicamente cada matriz e como deve ser potencializada junto com todo o processo pedagógico escolar.

### **3.3 Organização da escola pedagógica, política e administrativa**

A forma escolar proposta pelos Complexos de Estudo tem o propósito de romper com a escola convencional em sua forma escolar pois está vinculada à luta pela Reforma Agrária Popular. As metodologias para trabalhar os conteúdos são os instrumentos de transformação da sociedade. Dessa maneira, a prática educativa necessariamente tem que assumir as dimensões de resgatar a dignidade para construir uma identidade coletiva a partir de um projeto educativo que propicie a formação humana comprometida com a luta social.

Assim, o trabalho pedagógico faz a articulação dos conteúdos com o objetivo de promover uma forma de ensinar que vai além da compreensão das regras básicas das ciências, mas sim que, compreenda a vida por meio da natureza e da participação em sociedade.

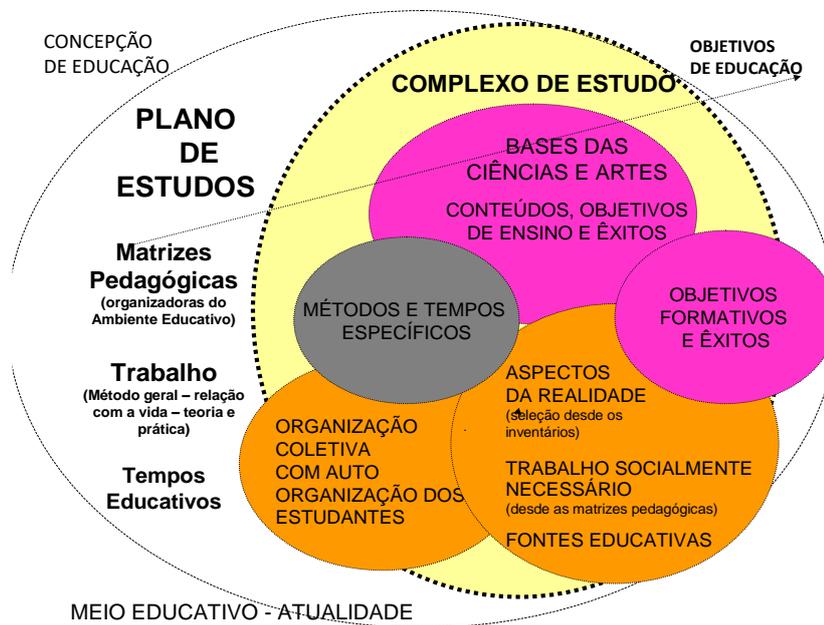
O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora do meio sem considerar suas contradições. E a vida não é o mesmo lugar em todo lugar. Não há como usar uma metodologia para padronizar e “empacotar” as contradições, as lutas e levá-las para “dentro da escola” com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida (FREITAS, 2011, p. 159).

A forma de articular a organização pedagógica a qual entendemos como princípio educativo é uma maneira do estudante crescer envolvido em um movimento de luta, a partir da análise e da compreensão da conjuntura histórica em que está

inserido, bem como a organização da sociedade, promovendo uma maneira de ensinar os estudantes a viver na atualidade.

O esquema abaixo organiza os fundamentos pedagógicos da escola e apresenta os elementos que compõem a proposta dos Complexos de Estudo, e, ainda, estabelece as principais categorias e as possíveis relações, além de propor uma ruptura com a forma escolar convencional, relacionando e conectando a escola com a vida, conforme a figura 1.

Figura 1 Fundamentos Pedagógicos da Escola



(MST, 2013, p. 32)

É possível observar no esquema que os complexos identificam as fontes educativas dentro e no entorno do acampamento/assentamento. O que define o complexo é o trabalho como princípio educativo, o qual está na vida, nas bases das ciências e das artes, nas matrizes pedagógicas e nas organizações coletivas e na auto-organização dos estudantes.

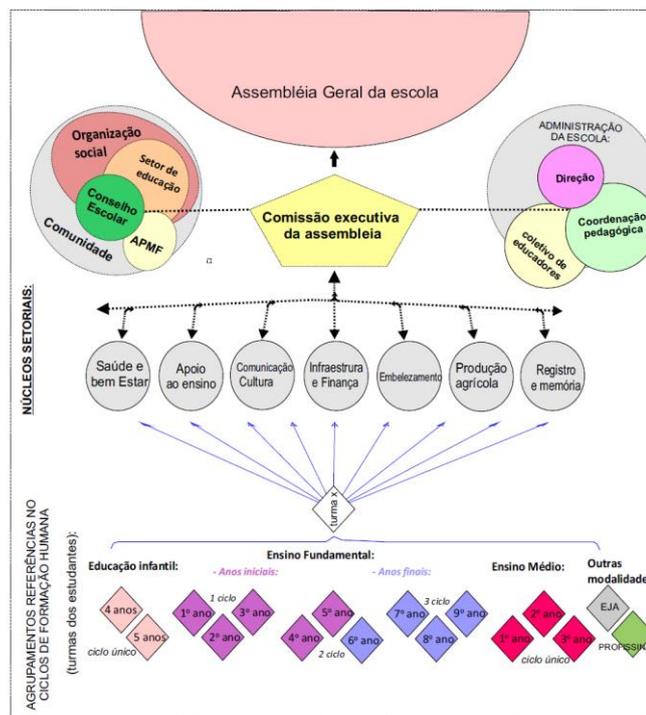
Na Pedagogia do Movimento o trabalho socialmente necessário deve envolver todas as matrizes pedagógicas, na escola e fora dela, devendo materializar sua conexão orgânica com a vida social do entorno da unidade escolar.

A construção de uma nova forma escolar inclui uma reflexão epistemológica ou sobre como as práticas educativas escolares devem trabalhar com a dimensão do conhecimento, e como essa dimensão integra o processo educativo mais amplo. Se o currículo, compreendido como organização de todos os espaços/tempos do processo educativo, parte de uma seleção, deve

ser pensado, entre outros elementos, quais os conhecimentos devem ser trabalhados, como formas de trabalho pedagógico podem garantir o movimento entre a apropriação e produto do conhecimento, entre a teoria e a prática e suas relações com o processo formativo como um todo, ou seja, os conhecimentos devem potencializar os processos de formação do ser humano, de humanização das pessoas, de formação de sujeitos coletivos, de lutadores sociais e, ao mesmo tempo ter nesses processos uma de suas fontes (CALDART, 2011, p. 47)

Considerando que a forma escolar convencional está comprometida em sua constituição com as funções de exclusão e subordinação, a qual retrata a configuração histórica da época que vivemos, o documento síntese orientador da proposta da experimentação dos Complexos de Estudo aponta como a escola deve ser organizada politicamente, a auto-organização dos estudantes, conforme a figura 2.

Figura 2 Organização política



(MST, 2013, p. 25)

Este esquema orienta uma gestão democrática e participativa por meio dos Núcleos Setoriais<sup>18</sup>. As séries/anos estão organizadas por ciclos de formação humana, e têm na Assembleia a instância máxima da gestão, onde todos que pertencem à escola participam como membro e tem voz ativa. A comunidade é representada pela associação de pais, pelo conselho escolar, pela organicidade do

<sup>18</sup> Núcleos Setoriais, são grupos de estudantes de diferentes idades que tem como compromisso exercitar o trabalho e a auto-organização.

acampamento. O acesso ao conhecimento está garantido igualmente à vivência de novas relações no interior da escola e entre a escola e a vida.

Neste âmbito a escola torna-se o centro cultural e de pesquisa do seu entorno. Os educadores, educandos e administradores têm que conhecer adequadamente a realidade em que estão inseridos, suas possibilidades educativas, suas fontes educativas, suas lutas, sua organização social e suas formas de subsistência, e todas as relações sociais são intencionalmente educativas.

Assim, os Complexos de Estudo trazem para a escola a possibilidade da construção de um trabalho interdisciplinar baseado nas categorias da dialética e da realidade, com a propositura da mudança na configuração da forma escolar posta, no intuito de possibilitar a formação humana na perspectiva do materialismo para com os sujeitos que dela fazem parte.

### **3.4 A realidade que permeia a pesquisa**

Expressamos que cada escola pesquisada tem uma realidade diferente e realiza as ações pedagógicas mediante suas condições. Então, analisaremos a partir de suas reais circunstâncias de existência, dado que, as escolas que estão nos assentamentos possuem uma estrutura melhor e também recursos humanos, portanto, facilita a realização de ações nos núcleos que demandem o trabalho socialmente necessário. Já nas escolas de acampamentos os recursos são escassos, dessa forma, o trabalho se pauta no autosserviço.

Assim, os núcleos também tem a função de gestão dentro da escola, e muitas vezes precisam encontrar soluções possíveis para problemas, que deveriam ser do Estado enquanto mantenedor. Porém, as reais condições da estrutura da escola, das salas de aula e saneamento (acesso de luz e água na cozinha e banheiros), bem como acesso a materiais de apoio ao ensino, tornam-se pauta dos núcleos setoriais e das comissões executivas.

#### **3.4.1 Escola Itinerante Zumbi dos Palmares: Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares**

A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares localizada no município de Cascavel/PR, iniciou suas atividades em 2003 a partir da implementação das Escolas

Itinerantes no Estado do Paraná tendo como base a implementação no Rio Grande do Sul<sup>19</sup>, organização das famílias acampadas, que tinham dificuldade de levar as crianças para a escola, pois, as mais próximas ficavam entre vinte e quarenta quilômetros de distância, inviabilizando a permanência das crianças nessas escolas.

A partir de conversas com o poder público do município, a comunidade conseguiu o transporte escolar, porém não houve o reparo das estradas rurais, assim, as crianças tinham a frequência na escola prejudicada nos dias de chuva, além de outras questões como a itinerância das famílias, pois, nessas mudanças, as crianças encontravam dificuldade para se adaptar, prejudicando o aprendizado e, também, muitas acabavam reprovando pela rotatividade.

Essas situações motivaram a criação da escola dentro do acampamento, em que, desde 2003, centenas de estudante vêm tendo a oportunidade de estudar sem deixar seus espaços.

Com o passar dos anos e as novas ocupações, a escola acompanhou o acampamento e mudou-se para diferentes espaços na mesma cidade. Em 01/08/2004 foi transferida para o Acampamento Primeiro de Agosto, junto com a ocupação. No ano de 2012, a mudança foi para o recém criado Assentamento Valmir Mota de Oliveira, na fazenda Cajati.

Esse local é estratégico pois fica no centro de um complexo de cinco áreas ocupadas pelo Movimento Sem Terra, assim os camponeses contaram com o apoio da Secretaria de Educação Estadual e Municipal e em conjunto decidiram que todas as crianças das cinco comunidades estudariam na escola do assentamento Valmir Motta. Nesse período também iniciou o processo para a criação<sup>20</sup>/ formalização da instituição escolar, com duas mantenedoras: o município, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, com o atendimento à educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e o Estado, pela Secretaria Estadual de Educação, do ensino fundamental série finais (6º ao 9º ano) e ensino médio.

O Decreto nº 11.167, de 06 de março de 2014, promulgado no Diário Oficial do

---

<sup>19</sup> Ver mais em CAMINI, 2009 p. 101 - 168

<sup>20</sup> Usaremos neste texto a palavra formalização porém, aparecerá em alguns momentos a palavra “criação”, pois os órgãos institucionais do Estado, dentre eles a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e todos os seus departamentos, entendem por criação. Já a comunidade escolar entende que esse é um processo de formalização da Educação Básica, pois desde 2003 a escola faz parte como Escola Itinerante do colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak situado em Rio Bonito do Iguaçu – Paraná, e todos os recursos são descentralizados por esta unidade bem como a contratação de professores e pessoal para trabalhar na escola.

Município de Cascavel – PR, cria a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

A Resolução 5639/13 da SEED/PR que entrou em vigor em 03/12/2013, credencia e autoriza o Funcionamento do Colégio do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, que atende os Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e o Ensino médio.

A comunidade escolar em assembleia decidiu que a Escola Municipal passaria a se chamar “Zumbi dos Palmares”<sup>21</sup>, e os anos finais e o Ensino Médio “Aprendendo com a Terra e com a Vida”, dessa forma resgatando o lema da Escola Itinerante.

A escola atende às seguintes comunidades acampadas: Primeiro de Agosto, Sete de Setembro, aos pré-assentamentos Resistência Camponesa e São João e ao Assentamento Valmir Mota de Oliveira, onde cerca de 250 educandos frequentam o espaço escolar.

Em 2013 foi iniciada a implementação da proposta pedagógica dos Complexos de Estudo. Já tem-se registros de práticas de autogestão, auto-organização e de trabalho educativo, tanto de autosserviço que permeia sempre as atividades escolares, como encontramos nos documentos prática de trabalho socialmente necessário.

Em 2016, no início do ano letivo, os núcleos setoriais começaram as atividades e estão divididos em anos iniciais (1º ao 5º) com os seguintes núcleos: Agrícola e Embelezamento, Memória, Comunicação e Saúde e Bem Estar. Eles funcionam no contra turno a cada quinze dias, por um período de quatro horas na quinta-feira. E anos finais (6º ao 9º) e ensino médio, com os núcleos: no período da manhã: Comunicação, Agrícola, Memória e Finança. No período da tarde: Saúde e Bem Estar, Comunicação, Apoio ao Ensino e Embelezamento que ocorrem semanalmente por

---

<sup>21</sup> Relato da escolha do nome da escola: A escolha do nome foi outro momento forte e importante na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. E seguiu a lógica da participação e envolvimento das famílias, porém a partir de critérios: ser um nome de um lutador do povo que seja exemplo para a luta dos trabalhadores e que expressa o projeto de educação da escola. Cada grupo apresentou as suas propostas e, na sequência, foram socializadas no Setor de Educação do acampamento, as sugestões: Kalinda Cristina, Antonio Conselheiro, Sepé Tiarajú, Chico Mendes, Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a Terra e com a Vida. Dentre estes se destacaram Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a Terra e com a Vida. Logo após a defesa de um companheiro: “Pela luta e ideal de liberdade de Zumbi, assim como a educação para os Sem Terra, ela deve ser a chave para a libertação”, por unanimidade a Escola Itinerante passou a ser chamada de Zumbi dos Palmares. Como Aprendendo com a Terra e com a Vida também obteve uma forte defesa, ficou como lema da escola, ficando assim definido o nome: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares – Aprendendo com a Terra e com a Vida. MST Caderno 1 da Escola Itinerante 2008, p. 59

duas horas-aula, e é realizado um rodízio dos dias da semana e também das aulas.

A escolha dos educandos para os núcleos já foi realizada de duas formas: uma com a equipe pedagógica efetuando a separação dos educandos, e outra forma foi deixar os estudantes escolherem o núcleo com o qual mais se identifica, “demos essa autonomia e acreditamos que foi melhor, agora no segundo semestre vamos realizar a troca de quem tem interesse”<sup>22</sup>.

No ano de 2016 os núcleos dos anos iniciais ocorrem a cada 15 dias no contra turno, com duração de 4 horas cada encontro. Nos anos finais e ensino médio, a reunião do núcleo é semanal com duração de 2 horas no turno, alternando os dias da semana. Alguns educadores relatam que o tempo é pouco para realizar as atividades previstas, “se o núcleo acontecesse em contra turno quem sabe teria mais tempo para realizar mais atividades”<sup>23</sup>.

Pela questão de organização da escola ainda não se encontrou outra alternativa, devido à distância dos educandos da escola e também pelo transporte não comportar mais estudantes, foram as justificativas encontradas, alguns educadores relatam que os núcleos no horário de aula acabam interferindo na condução e transmissão dos conteúdos.

### **3.4.2 A Escola Itinerante Caminhos do Saber**

A Escola Caminhos do Saber começou a ser pensada e organizada no final de 2005, quando a comunidade acampada, juntamente com o setor de Educação do MST, discutiram a importância de ter uma escola dentro do Acampamento Maila Sabrina, no município de Ortigueira-Paraná e atende todas as etapas da Educação Básica.

Fatores que influenciaram nessa decisão: o primeiro deles foi a dificuldade de acesso dos estudantes à escola. A mais próxima estava a vinte quilômetros do acampamento, ou seja, as crianças percorriam quarenta quilômetros diariamente, sem mencionar as péssimas condições das estradas e dos transportes. As crianças entre 6 e 7 anos eram transportadas em um ônibus e em um caminhão baú, sem bancos e sem segurança.

Encontramos alguns depoimentos que relatam as más condições das estradas

---

<sup>22</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato do sujeito da pesquisa.

<sup>23</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato do sujeito da pesquisa.

rurais e quando chovia as crianças passavam vários dias sem ir à escola, assim, a falta de assiduidade resultou na reprovação de um grande número de educandos, em 2005.

Essas condições geravam o desânimo dos pais, e também o baixo desempenho na escola pelos educandos. Há ainda muitos relatos, dos sujeitos pesquisados, de preconceitos sofridos pelas crianças por serem filhos de Sem Terra, fatores que também prejudicaram o rendimento escolar.

O segundo fator de influência foi o aspecto político e pedagógico, orientado pela Pedagogia do MST. A implementação da Escola Itinerante dentro do acampamento proporcionaria uma formação integral aos sujeitos, não separando o político do pedagógico. Pensar escola dentro de um acampamento é pensar a garantia de educação aos Sem Terrinhas, mas não qualquer educação, uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora.

Em outubro de 2005, o Setor de Educação do MST juntamente com a direção do Acampamento Maila Sabrina, reuniram-se para discutir a implementação da escola itinerante no acampamento. Discutiram estratégias de como levariam a pauta para o Conselho Estadual de Educação, levantamento dos materiais para construção das salas de aula, escolha dos educadores, bem como formação para a atuação.

Em março de 2006, deu-se início ao primeiro ano letivo da escola, atendendo às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). As aulas aconteciam nos períodos matutino e vespertino, em salas provisórias, no barracão e nas casas, estruturas do antigo latifúndio. Os educadores eram da própria comunidade, que tinham ensino médio completo ou que estavam cursando.

Um dos aspectos discutidos com as famílias e que sem dúvida proporcionou certa ansiedade e, principalmente, nos educandos foi a escolha dos educadores. Foram elencados pré-requisitos para esta escolha, sendo estes: morar na comunidade, ter compromisso com as atividades do acampamento, ter concluído ou estar cursando o ensino médio e ter disponibilidade para estudar.

Em 2008, a escola ampliou o atendimento, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O coletivo de educadores que atende esses níveis é selecionado pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) promovido pela SEED. Nas primeiras seleções a grande maioria dos educadores era de fora do acampamento. O início foi com muitas dificuldades, alguns educadores não compreendiam a proposta de educação, tendo em vista que, na maioria das vezes

quem assumia essas vagas na escola eram os educadores que estavam no final das listas e nem sempre tinham formação superior concluída, ou ainda em início de carreira, e o pouco que conheciam da proposta educacional é da escola convencional. Isto acabou por gerar certa negação e/ou um não entendimento da Proposta Complexos de Estudo.

Desde o início da implementação da proposta pedagógica, em 2013, observamos que embora há três anos e meio trabalha-se com a proposta dos complexos, por ser uma proposta que rompe muitas barreiras sempre causa anseios aos educadores. A fala que os sujeitos pesquisados iniciam seus diálogos “temos dificuldade de compreender a proposta” é sempre a primeira frase que ouvimos. Porém, conseguimos nas conversas e formações encontrar os elementos que precisávamos para a efetivação da pesquisa.

Como o nosso objeto era o Núcleo Setorial, fomos diretamente buscar dados junto à equipe pedagógica da escola elegeu os três núcleos que ocorreram em cada período, e foi realizada a divisão dos educandos e dos educadores que acompanharam o processo.

Em 2016 ocorrem todos os núcleos setoriais – Saúde e Bem Estar, Apoio ao Ensino, Comunicação e Cultura, Infraestrutura e Finanças, Embelezamento, Produção Agrícola, Registro e Memória – na escola e os educandos que decidiram em qual núcleo participariam.

Constatamos que o planejamento semestral dos núcleos são construídos no início de cada semestre e são realizados com apontamentos de metas e não sistematizado como ocorre nos Planos de Ensino.

Segundo a coordenação pedagógica, “o plano diário de cada reunião dos núcleos ocorre quase espontâneo sem uma sistematização”, porém, “não influencia no andamento dos núcleos”. Mas a coordenação considera que “precisa avançar nesta questão pois, no momento, não tem uma prática de construir um plano detalhado igual ao desenvolvido na sala de aula”. Todavia, a equipe pedagógica enfatiza que todos os núcleos têm as indicações das metas a desenvolver em cada semestre e estas indicações são a partir das necessidades encontradas pelos estudantes e pela comunidade<sup>24</sup>.

No processo de observação da escola vimos a necessidade do autosserviço –

---

<sup>24</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relatos da coordenação pedagógica da escola Caminhos do Saber.

principalmente na cozinha, localizamos cronogramas de quem vai para o auxílio no preparo da alimentação e na organização da cozinha. Na biblioteca as tarefas são de limpar e arrumar os livros.

Encontramos também cronograma das reuniões da comissão executiva, na qual foi deliberada as ações para desenvolver as atividades. A cada vinte dias tem uma pauta, que é elaborada na semana anterior pelos coordenadores dos núcleos setoriais junto com os educadores acompanhantes. Conforme descrito no Plano de Estudo, a comissão tem a seguinte composição e função: “é a comissão executiva da assembleia, composta pelos estudantes-líderes dos Núcleos setoriais que se encarregam dos aspectos da vida escolar” (MST, 2013, p. 24).

Observamos que os resultados destas reuniões se concretizam nas ações práticas e não são apenas momentos burocráticos, pois as pautas são construídas nos núcleos e isso dá vivacidade e movimento à escola.

### **3.4.3 O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**

A ocupação pelo MST de uma parte da área do latifúndio conhecido, na época de 1996 como Giacomet Marodin, hoje Araupel S/A, cuja extensão abrangia parte das terras do município Rio Bonito do Iguazu faz parte do contexto nacional de luta pela terra e pela Reforma Agrária no país. O acampamento na margem do rio Xagu, na BR 158, na época, ficou conhecido como Buraco,

O assentamento de mais de 900 (novecentas) famílias, em 26 (vinte seis) mil hectares, trouxe a necessidade da construção de escolas, pois o deslocamento das famílias dentro da área acabou por dificultar o acesso à única escola que existia no recém-criado assentamento Ireno Alves dos Santos. Assim, a escola Iraci é criada como forma de suprir a demanda desses trabalhadores.

A escola que inicia suas atividades no mesmo dia da ocupação tem em seu nome uma homenagem à educadora Iraci Salete,

Foi uma forma de reconhecimento à companheira Iraci Salete Strozak, que fazia parte do Setor de Educação do MST e era uma batalhadora para que a educação acontecesse nas áreas de reforma agrária. Ela iniciou nas lutas do MST e na militância muito cedo e se fez respeitar no meio dos “mais antigos” pela sua coerência, sentimento de pertença, dedicação e compromisso com as tarefas que lhe eram atribuídas. Foi liderança em diferentes espaços do MST, mas nunca deixou de exercitar seu carisma de educadora. Salete morreu em um grave acidente de trânsito em 2007, quando retornava para

casa depois de realizar os exames finais para receber a certificação do ensino médio, pré-requisito para ingressar no curso da primeira turma de Pedagogia de Terra na UNIJUI (PPP, 2009, p. 10-11).

Com a desapropriação de outra área dentro da mesma fazenda para o assentamento de mais 600 (seiscentas) famílias que ficaram excedentes no primeiro momento, (Assentamento Marcos Freire), intensificou-se a necessidade de uma nova escola. As escolas foram erguidas às custas dos trabalhadores e trabalhadoras, na ação coletiva por meio de mutirões, com recurso da própria comunidade acampada, que luta diariamente pela garantia de seus direitos.

Em 1999, a escola Iraci é autorizada a funcionar. A Resolução 714/99 garante que ela oferte turmas de ensino fundamental, anos finais e ensino médio.

Desde 1996, foram construídos dez estabelecimentos de ensino que atendem a 40 comunidades em ambos os assentamentos, quatro são responsabilidade da Rede Estadual de ensino e seis do município de Rio Bonito do Iguaçu. Atendem cerca de 1530 famílias assentadas em unidades familiares e possuem entre cinco e oito hectares, produzem principalmente para o seu consumo e o excedente entregam nas cidades próximas.

A escola Iraci, a partir de 2003, muda seu endereço para a comunidade Centro Novo, no assentamento Marcos Freire, movida a construção do prédio escolar. Essa foi uma definição política do governo municipal da época, uma vez que a comunidade escolar era contrária a mudança de endereço (HAMMEL, 2013, p. 27).

O Colégio Iraci também atende às Escolas Itinerantes – como escola-base – aprovadas pelo Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Resolução nº 614/2004 da SEED/PR. Conforme prevê a Resolução de autorização são responsabilidades da Escola-Base:

Art. 1º Autorizar a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola-Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

§ 1º Para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no artigo servirá como Escola-base e será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico. § 2º A Prática Pedagógica será desenvolvida no local onde estão os alunos da Escola Itinerante. § 3º O mantenedor tem a obrigatoriedade legal de garantir recursos

físicos e humanos e a capacitação dos educadores no programa de formação permanente. § 4ª implantação concedida no *caput* do artigo deverá ser acompanhada pelo Conselho Estadual de Educação com base em relatórios anuais a serem apresentados em outubro de 2004 e outubro de 2005. § 5ª autorização para funcionamento do Ensino citado no *caput* do artigo, exceto o que a Escola-base já oferta, será efetivada em processo próprio. Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revoga das as disposições em contrário (HAMMEL, 2013, p. 29 apud: SEED, 2004, p.01).

As escola Itinerantes listadas nas tabelas estão vinculadas ao Colégio Iraci, e encontram-se em diferentes níveis de implementação da Proposta Pedagógica Complexos de Estudo.

Tabela 2 das Escolas Itinerantes

<b>Escola Itinerante</b>	<b>Acampamento</b>	<b>Município</b>	<b>Núcleo Regional de Educação</b>
Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	Telêmaco Borba
Valmir Mota de Oliveira	Companheiro Keno	Jacarezinho	Jacarezinho
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Carlópolis	Jacarezinho
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	Londrina
Semeando Saber	Zilda Arns	Florestópolis	Londrina
Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	União da Vitória
Herdeiros do Saber	Herdeiros da Terra do 1º de Maio	Rio Bonito do Iguçu	Laranjeiras do Sul
Herdeiros do Saber II	Herdeiros da Terra do 1º de Maio	Rio Bonito do Iguçu	Laranjeiras do Sul
Herdeiros do Saber III	Herdeiros da Terra do 1º de Maio	Rio Bonito do Iguçu	Laranjeiras do Sul
Herdeiros do Saber IV	Herdeiros da Terra do 1º de Maio	Rio Bonito do Iguçu	Laranjeiras do Sul

Vagner Lopes I	Dom Thomás Balduino	Quedas do Iguaçu	Laranjeiras do Sul
Vagner Lopes II	Vilmar Bordin	Quedas do Iguaçu	Laranjeiras do Sul

Fonte tabela: Setor de educação MST PR, 2016.

Os colégios na próxima tabela localizam-se em área de assentamento e vinculam-se à Proposta Pedagógica Complexos de Estudo.

Tabela 3 colégios Estaduais

<b>Colégio Estadual</b>	<b>Assentamento</b>	<b>Município</b>	<b>Núcleo Regional de Educação</b>
Contestado	Contestado	Lapa	Curitiba
Iraci Salete Strozak	Ireno Alves	Rio Bonito do Iguaçu	Laranjeiras do Sul
Aprendendo com a Terra e com a Vida	Valmir Mota de Oliveira	Cascavel	Cascavel

Fonte tabela: Setor de educação MST PR, 2016.

A escola abaixo foi itinerante entre 2003 e 2013, a partir de 2014 passa a integrar a Rede Pública Municipal.

Tabela 4 Escola Municipal

<b>Escola Municipal</b>	<b>Assentamento</b>	<b>Município</b>	<b>Secretaria de Educação</b>
Zumbi dos Palmares	Valmir Mota de Oliveira	Cascavel	Cascavel

Fonte tabela: Setor de educação MST PR, 2016.

No colégio Iraci a implementação dos Complexos de Estudo ocorreu a partir de 2013. Quanto aos Núcleos Setoriais, que é o nosso objeto de estudo, foram implementados aos poucos, em 2016, todos os núcleos na escola já foram implementados, – Saúde e Bem Estar, Apoio ao Ensino, Comunicação e Cultura, Infraestrutura e Finanças, Embelezamento, Produção Agrícola, Registro e Memória – as reuniões acontecem no contra turno, e os estudantes são livres para escolher qual

núcleo participar. No entanto, não há uma obrigatoriedade em participar, pois a escola não comportaria todos os estudantes. Assim, a equipe pedagógica abre um número de vagas, quando preencher todas encerram-se as inscrições. Há boa participação dos educandos.

A equipe pedagógica relata que devido às condições das estradas, quando chove o ônibus não realiza o transporte, os educandos têm faltado muito às aulas, esse é um dos motivos para que o núcleo ocorra em contra turno e não prejudique o andamento dos conteúdos.

Perguntamos: o que impede a escola de oferecer os Núcleos Setoriais a todos os educandos? A equipe pedagógica apresentou duas questões: “a primeira não temos espaço para atendê-los, e a outra o transporte, nem a distância, comporta a vinda de todos em turno integral”<sup>25</sup>.

Enfim, analisamos que estas indagações e as diversas contribuições que os educandos trazem tanto no momento do planejamento, como na execução, remetem à prática dos conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas, fazendo com que os estudantes retomem conceitos e compreendam as formas de utilizá-los. Assim, potencializa o trabalho numa perspectiva mais ampla.

#### **3.4.4 Escola Valmir Mota Oliveira**

No período entre 2006 e 2007, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contava com 250 famílias acampadas à beira da estrada municipal logradouro rural, próximo à fazenda Itapema localizada no município de Jacarezinho – PR. Em 2008 houve por parte dos integrantes do MST a discussão para que novas famílias já em processo de luta integrassem o acampamento.

O intuito foi de implantar uma nova organicidade junto àquelas famílias que resistiram acampadas e contribuir na organização para o futuro assentamento, tendo em vista que, a região conta com muitas terras que não cumprem sua função social e com uma característica de coronelismo.

As famílias estão acampadas nas fazendas Cambará e Itapema, município de Jacarezinho. A distância de uma sede a outra é de três quilômetros o que torna fácil

---

<sup>25</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato da Equipe Pedagógica do Colégio Iraci Salete Strozak.

o acesso entre as comunidades. Acampadas e com um número grande de famílias sentiram a necessidade de discutir a importância de construir uma escola.

Desta forma, a escola foi construída coletivamente pelas famílias acampadas, com a doação dos materiais pela Prefeitura Municipal de Jacarezinho, que hoje dispõe dos seguintes espaços: 05 (cinco) salas de aulas, 01 refeitório com cozinha, 01 secretaria, porém este espaço ainda é pequeno e faltam salas de aula, para isso uma das casas da fazenda é utilizada para biblioteca, classe intermediária e outras atividades quando necessário.

A Escola Itinerante recebeu o nome Valmir Mota de Oliveira, companheiro militante morto em 2007 foi executado num embate com a empresa multinacional *Syngenta* - Santa Tereza do Oeste – PR. Na época, a empresa foi denunciada por realizar experimentos ilegais com sementes geneticamente modificadas. A partir da discussão coletiva da comunidade, identificou-se que seria o nome desse militante que traria presente a luta vivenciada por essas famílias.

A escola inicia suas atividades em outubro de 2008, com o objetivo de desenvolver um trabalho educativo, que atendesse às necessidades das famílias de acordo com seus anseios e perspectivas, articulada à concepção de educação do MST.

O ano letivo de 2009 trouxe desafios para o acampamento, em especial ao coletivo da Escola Itinerante, com a ampliação do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais para os Anos Finais, ocorreu a inserção de professores que vinham da cidade, necessitando de um trabalho de formação sobre a realidade da escola e a Proposta Política e Pedagógica que a ela se vincula.

Outro desafio neste ano foi a campanha para as famílias participarem da Educação de Jovens e Adultos, desde a alfabetização ao Ensino Médio, que possibilitou o acesso ao estudo de acordo as necessidades dos educandos.

Em 2010 houve a implantação do Ensino Médio assim, ampliou-se o coletivo de professores com o compromisso de desenvolver e qualificar o processo educativo. Dessa forma, a escola passou a funcionar os três períodos, sendo de manhã com os educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à tarde com os educandos dos Anos finais e à noite com o Ensino Médio.

A escola recebeu doação de equipamentos, como móveis em más condições, para cozinha, refeitório, biblioteca e salas de aulas provenientes de algumas escolas

estaduais de Jacarezinho e isso contribuiu para o melhor desenvolvimento das atividades na escola.

Ao final de 2010 houve a discussão sobre a necessidade de fortalecer o coletivo de educadores/as e, principalmente, a inserção de educandos/as dos cursos de Formação de professores/as realizados em parceria com os Movimentos Sociais e as Universidades. Assim no início de 2011 vieram para contribuir no coletivo da Escola Valmir Mota de Oliveira educadores/as de várias regiões do Estado do Paraná e também houve a inserção de educadores da própria comunidade.

Neste momento a Escola passou a ter como Escola-base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no município de Rio Bonito do Iguazu/PR, pois até então estava vinculada ao Colégio Estadual Centrão, localizado no município de Querência do Norte/ PR. A escola precisou adequar-se à nova forma de organização do trabalho pedagógico previsto no Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci.

No ano de 2013 apresenta-se um novo desafio a toda comunidade escolar e também ao coletivo de educadores, com o início do processo de implementação da Proposta Pedagógica Complexos de Estudo.

Em 2016 a Escola conta com cinco turmas nos anos iniciais e quatro nos anos finais do ensino fundamental e três no ensino médio. Atuam na escola quatorze educadores da rede estadual de ensino nos anos finais e ensino médio, mais nove educadores vinculados a ACAP (Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná) e dez educadores voluntários, destes, alguns trabalham em sala de aula e realizam trabalhos na cozinha, biblioteca e na horta.

Em conversa com a coordenadora pedagógica que é militante do movimento e acompanhou todo o processo de construção e implementação da proposta pedagógica Complexos de Estudo, que os núcleos setoriais representam para toda a comunidade escolar, espaços onde os educandos são organizados por reagrupamento com o intuito de proporcionar momentos de estudos. Nesses momentos, eles têm a oportunidade de vivenciar e contribuir com a gestão do trabalho escolar, principalmente no que tange ao autosserviço.

A escola tem todos os Núcleos Setoriais – Saúde e Bem Estar, Apoio ao Ensino, Comunicação e Cultura, Infraestrutura e Finanças, Embelezamento, Produção Agrícola, Registro e Memória – organizados em diferentes horários no período matutino, vespertino e noturno, são também ofertados no contra turno e a frequência não é obrigatória, devido à distância da casa até a escola. Há uma necessidade

eminente de ampliação do horário escolar, mas a coordenação pedagógica relata que “o transporte escolar representa uma barreira<sup>26</sup>”.

No planejamento semestral dos núcleos são organizadas as atividades levantadas a partir das demandas apresentadas por todos os integrantes da comunidade escolar, sendo o inventário usado como uma fonte de pesquisa. Segundo a coordenadora pedagógica o “vínculo com a sala de aula ainda é pouco”, observa-se que é limitada a relação com os conteúdos apreendidos em sala de aula e os trabalhos desenvolvidos na escola. E que devido às condições da escola as atividades realizadas ficam mais no autosserviço, que se referem à atividades de manutenção, limpeza das salas de aula e do entorno da escola, recolhimento do lixo, embelezamento e auxílio na cozinha.<sup>27</sup>

Todavia, verificamos que nos anos iniciais há uma maior relação com os conteúdos escolares pois no MST há um projeto maior em andamento que é o da Alimentação Saudável, o qual foi trabalhado em sala e os núcleos setoriais ampliaram no desenvolvendo diversas atividades na horta escolar, “houve momentos de medição de canteiros, plantio de mudas, processos de fertilização das sementes e também adubação do solo”<sup>28</sup>.

Ao visualizar o histórico da escola e sua iniciativa de organização dos Núcleos Setoriais, a partir da implementação da proposta pedagógica, temos a intenção de apresentar, nesta pesquisa, as vivências e as lutas que as comunidades enfrentam para a manutenção do direito de estudar no campo.

Dessa forma, nos itens que segue apresentamos o trabalho realizado nos Núcleos Setoriais, levando em consideração os limites que cada comunidade escolar apresenta. Discutiremos também as categorias da auto-organização dos estudantes a partir das práticas e a relação com a interdisciplinaridade. Para tal, usaremos as narrativas de todas as escolas para exemplificar a experiência dos complexos.

### **3.5 O Núcleo Setorial espaço pedagógico interdisciplinar**

Os Complexos de Estudo estão organizados em quatro dimensões de grande relevância: o enfoque marxista; o ensino pelo e para o trabalho; a ligação com a

---

<sup>26</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato da coordenação pedagógica da escola.

<sup>27</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato da coordenação pedagógica da escola.

<sup>28</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato da coordenação pedagógica da escola.

atualidade; e a auto-organização dos estudantes. Assim, os núcleos setoriais, dentro da proposta pedagógica Complexos de Estudo, encontram-se na dimensão do espaço de participação coletiva e auto-organização dos estudantes.

Os Núcleos Setoriais são reagrupamentos dos educandos de diferentes idades, que realizam reuniões a partir das definições da coordenação pedagógica na escola, seguindo elementos sistematizados coletivamente, quanto a duração e horários de funcionamento das reuniões, são levados em consideração a distância dos educandos de casa até a escola, condições de aprendizagem e espaço na escola, bem como as atividades a serem realizadas.

No início de cada semestre é organizado o planejamento semestral das atividades, o qual é aprovado pela coletividade da escola, contém atividades que relacione os conteúdos de sala de aula com as práticas de trabalho e com o princípio educativo. E também fazem parte da gestão escolar o desenvolvimento de tarefas de autosserviço essenciais para a sobrevivência da coletividade.

Os núcleos têm como objetivo de seu trabalho: qualificar a ação pedagógica na escola conectando aspectos da vida, pois ocorrem discussões nos núcleos e construções interdisciplinares do conhecimento conectados aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula. Assim, o Núcleo Setorial representa a ligação da escola com a vida, pelo trabalho.

As terminologias “núcleo” e “setorial” fazem referência à estrutura organizativa do MST, que concebe o “núcleo de base” como uma célula organizativa do movimento em cada acampamento/assentamento, composto de 7 a 10 famílias, um coordenador e uma coordenadora, e se caracteriza como um espaço de decisões da organização local. A terminologia “setorial” alude a setores do trabalho do Movimento, responsáveis por um conjunto de tarefas relacionadas a dimensões da produção da vida, tais como produção, saúde, comunicação e educação (FARIAS, et al. 2015, p. 155).

Desta forma, a auto-organização dos estudantes, pressupõe a mudança mais significativa na forma escolar, pois os torna sujeitos ativos na construção do processo educacional, uma vez que eles passam a dividir as tarefas do cotidiano escolar e também da comunidade. “A auto-organização está diretamente ligada na construção do ser humano como lutador e com autonomia, e é necessária para que haja o aprimoramento de sua formação como ser pensante e crítico”. (MST, 2015, p. 294).

Considerando que a proposta do MST presente no Caderno Educação nº 09 de 1999 discorre sobre quatro aspectos que dão movimento a forma escolar, que são: maneiras de estudar para além da sala de aula, ambiente educativo, estrutura

orgânica da escola, e as matrizes formativas, os núcleos setoriais fortalecem o processo de autogestão criando e ampliando espaços de participação intervindo e movimentando a estrutura escolar na administração da escola como um todo.

Tal horizontalização não significa que os educadores abrem mão de sua função transferindo aos estudantes a condução do processo pedagógico da escola. Os estudantes certamente saberão apreciar o educador competente e respeitar o seu âmbito de decisões profissionais. Porém, é preciso que os estudantes possam viver a vida escolar, tomar decisões a respeito da organização da vida escolar, opinar e decidir quando necessário (MST, 2013, p. 23).

Aos educadores cabe organizar na escola ambientes de estudo, onde seja possível aprofundar os fundamentos da gestão democrática, e também espaços de seu exercício, com a intenção de educar o ser humano na perspectiva omnilateral. Esses tempos específicos são destinados para desenvolver aspectos formativos nos educandos, e promover o exercício para a emancipação.

É um elemento da proposta pedagógica, uma forma de auto organização dos educandos, os quais têm a autonomia para se organizar com a participação dos educadores. Um importante instrumentos para aprender a cumprir com responsabilidades. Cada núcleo tem funções específicas dentro da escola relacionado com os conteúdos trabalhados nas disciplinas, realizam atividades voltadas aos conteúdos e atividades práticas e também de autosserviço e trabalho socialmente necessário<sup>29</sup> (DIARIO DE CAMPO, 2016).

A tabela abaixo é resultado de discussões coletivas nos encontros de educadores, sendo que cada escola tem autonomia para reorganizar de acordo com suas especificidades e necessidades mais explícitas. Algumas escolas não possuem todos os núcleos e em outras eles estão unificados.

Tabela 5 Núcleos Setoriais

<b>Núcleo Setorial</b>	<b>Funções que os estudantes exercem</b>	<b>Conhecimentos relacionados</b>
Memória	São responsáveis por guardar a memória da escola; produzem registros escritos da vida coletiva da escola, através de três instrumentos: a) Diário da escola, b) Pasta de Acompanhamento das Práticas	Ortografia, redação, tipologias de textos, organização e arquivamento de documentos, leitura com entonação etc.

<sup>29</sup> DIARIO DE CAMPO. Reflexões da equipe pedagógica da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares acerca de como se define o Núcleo Setorial na escola

	Pedagógicas dos Complexos, c) Arquivo Fotográfico e Audiovisual	
Cultura e comunicação	Atuam no processo de socialização de informações na escola e no acampamento / assentamento, proporcionando a todos a conexão com os fatos da escola, na comunidade de entorno. Organizam a rádio escolar, jornais e murais. Realizam leitura do diário no tempo formatura para toda a comunidade escolar.	Diversas linguagens, como: escritas, faladas, e domínio das diversas tecnologias como: rádio, internet, jornal, mural.
Apoio ao ensino	Organizam-se em torno da dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento de ensino ao cronograma de tempos educativos; organizam materiais e equipamentos de suporte ao ensino (televisor, o rádio, aparelho de DVD), e os materiais didáticos, a organização da biblioteca e secretaria escolar. Recebem visitas na escola e apresentam a proposta pedagógica e a organização no cotidiano escolar	O processo de organização e controle de equipamentos, catalogação de livros e informações. Recepção de pessoas externas, compreensão da proposta pedagógica da escola, lógica nos planos de ensino etc.
Finanças estrutura	Exercem e acompanham o planejamento financeiro e administrativo da estrutura da escola. Organizam os processos de finanças da escola, entradas de recursos, saídas, planejamento financeiro, prestação de contas. Fazem controle do patrimônio da escola e da merenda escolar	Cálculos, planilhas eletrônicas, planejamento e gestão financeira.
Embelezamento	Organizam os espaços, possibilitando a primazia do belo na escola. Proporcionam que os espaços da escola, mesmo improvisado, sejam acolhedores em harmonia com a natureza e a produção humana. Auto organizam-se através de três atividades: ajardinamento da escola; a organização estética da escola: identificação dos espaços, exposição de trabalhos; e a valorização dos símbolos da escola.	Estética, organização dos ambientes, plantio e cuidado com as plantas e flores ornamentais. Os símbolos, bandeiras na escola, exposição e artes na escola.
Saúde e Bem-Estar	Responsabilizam-se pelo bem-estar da coletividade, nas diversas questões da vida humana, desde a	Procedimentos práticos de limpeza e higiene, bem como

	alimentação, a limpeza, higiene e saúde. Além de executarem tarefas práticas de limpeza, fazem orientação à boa alimentação, cuidado com a higiene e espaços limpos e organizados.	compreensão sobre alimentos saudáveis e sua preparação.
Agrícola	São responsáveis pelas práticas agrícolas na escola e possibilitam a vivência do cuidado com a terra e com o meio ambiente. Planejam a produção de alimentos para o consumo na escola e na comunidade através de hortas agroecológicas, pomar e plantio de outros alimentos, também na criação de animais.	Práticas da vida no campo, desde planejar o plantio, a colheita, com base em conhecimentos científicos sobre produção agrícola.

(FARIAS, et al. 2015, p. 156-157)

A organização das tarefas dos núcleos na escola ocorre de acordo com a identificação dos aspectos da vida que necessitam da ação dos estudantes, cabendo ao coletivo pedagógico da escola organizar certo número de Núcleos para que esses aspectos tenham soluções que propiciem formas melhores de convivência.

Em nossa visita e acompanhamento nas escolas encontramos práticas onde os estudantes foram envolvidos em atividades que relacionavam o trabalho, a autogestão e a auto-organização. Em diversas situações nota-se evidências destes pilares que detalharemos a seguir junto com as práticas dos estudantes.

### 3.5.1 O Trabalho

A categoria trabalho como articuladora do processo de formação, associada a dois importantes conceitos de auto direção e de atualidade, pois deseja-se instrumentalizar os estudantes para transformar a sociedade capitalista, a qual expropria a força de trabalho da juventude. A intenção não é de que os estudantes apenas saibam ler, escrever, contar. Mas, sim, que tenham condições de ler e entender o mundo a partir de perspectiva crítica compreendendo a educação como formação humana “centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e em luta permanente” (MST, 2005, p.233).

O desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, da propriedade privada que é secular, mas, sempre em contraposição ao direito da vida. Quanto ao

desenvolvimento da indústria relacionado com a ciência e a tecnologia, isto sim, está ligado com a educação. E faz com que o sujeito visualize o resultado do trabalho como algo desconhecido e não como resultado de uma necessidade do homem para manter-se vivo. Assim, a escola tem a função de desconstruir essa visão e ampliá-la para questões que o torne trabalho educativo.

A escola educa pelo trabalho quando busca no mundo do trabalho e da produção, uma das matérias primas para o estudo. Desde a infância, pode proporcionar contato com o mundo produtivo real como forma de incorporar valor social ao trabalho e refletir sobre a lógica da dimensão econômica. O trabalho não consiste em um momento específico, mas atravessa o conjunto das atividades da escola, por isso, à medida que se interliga às disciplinas e a todas as atividades da escola com intencionalidade, ele alcança seus objetivos educativos (RITTER, GREIN, SOLDA 2015, p.135).

A escola intensifica a ação assumindo o trabalho com valor pedagógico realizado dentro e fora da escola. Os conteúdos escolares remetem-se à prática e à vivência das crianças, construindo elementos que potencializam a participação na luta diária. Assim, os Complexos de Estudo que têm como matriz fundamental o trabalho, reúne um conjunto de todas as relações que movimentam e dão forma à escola que se quer construir, na intensão de fundamentar uma formação omnilateral, a partir da realidade do sujeito.

a unidade do complexo reúne, sempre, em uma mesma propositura, o trabalho material como método geral (ora como ligação com o trabalho produtivo, ora com a prática social mais ampla – mas sempre como trabalho socialmente útil), as bases das ciências e das artes, os processos de desenvolvimento da auto-organização inseridos em seus objetivos formativos, bem como os métodos específicos de domínio das disciplinas envolvidas no complexo, as quais fazem uso de inúmeras fontes educativas do meio onde vive o estudante (MST, 2013, p. 31).

O trabalho bem explorado através dos conteúdos científicos e organizados nos espaços educativos põe em evidência a dimensão e exercitação da ação coletiva, além de congrega diversos conhecimentos na perspectiva da politecnicidade. Então, aprender a organizar-se coletivamente é um exercício que aproxima da vida real para dar conta da vida prática.

Portanto, a nova escola deve estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto organizam para intervir na construção do mundo (FREITAS, 2011, p. 161).

Entende-se que o Complexo de Estudo não é um método de ensino, porém viabiliza a vinculação entre teoria e prática, através do trabalho socialmente necessário na escola, “ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho” (FREITAS, 2011, p. 165).

Outro conceito nesse pilar é o autosserviço: o trabalho executado por todos em seu próprio benefício, com a função educativa desenvolvendo os princípios da autonomia, coletividade, criando e desenvolvendo hábitos. Porém, torna-se necessário potencializar a autogestão dos estudantes para que assumam as responsabilidades pelos espaços comuns a todos. E assim, identifiquem as necessidades que os locais apresentam, sejam de arborização, embelezamento, coleta de lixo, entre outros afazeres, enfim, que todos desenvolvam o cuidado com o espaço comum a todos. Assim o autosserviço contribui,

Na compreensão de que para viver há algumas tarefas indispensáveis, as quais não são de responsabilidade de um gênero específico, de uma determinada função, de um funcionário, mas de todo um coletivo que vive naquele ambiente” (RITTER, GREIN e SOLDA. 2015, p. 134).

As práticas de autosserviço tem o propósito de romper com os valores burgueses de dependência e submissão. No entanto, as tarefas são planejadas de acordo com a idade de cada estudante visando contribuir para sua formação, mesmo que seja um trabalho que envolve menos capacidade formativa e educativa.

O Trabalho Socialmente Necessário qualifica o trabalho pedagógico, e é fundamental sua aplicabilidade na escola. Como já salientamos sem a ação do trabalho é “complexos sentados [...] Enquanto a escola na prática não interferir na vida real e fazer nela alterações necessárias, não haverá nenhuma escola do trabalho socialista” (SHULGIN, 2013, p. 45, 47). A escola visualiza as problemáticas dos sujeitos que vivem na comunidade, traz esses anseios para a escola, problematiza por meio dos conceitos e propõe soluções para a comunidades, desta forma se torna parte da vida.

A escola deve identificar que aspectos da vida necessitam intervenção real dos estudantes e organizar um certo número de núcleos encarregados destes aspectos. Se o núcleo setorial adquire funções específicas determinadas pelo aspecto da vida pelo qual é responsável, este também assume a qualidade de discutir o todo da escola. Ou seja, os núcleos setoriais devem ser

provocados a discutir questões da totalidade do cotidiano da escola, com momento previsto, para que as questões discutidas nos núcleos setoriais quando necessárias sejam pautadas na comissão executiva, e perpassem por todos na escola (MST, 2013, p. 24).

Destacamos a prática do ano de 2014 sobre o Lixo, no colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida<sup>30</sup>, a ida dos educandos às comunidades para realizar pesquisas e coleta de dados sobre a utilização e o destino do lixo. Também desenvolveram palestras para a comunidade, enfatizando a correta separação, a reutilização, a adequada destinação e as doenças decorrentes da acumulação indevida dos resíduos. Os educandos produziram gráficos, cartazes e panfletos, diferentes materiais que enfatizava o cuidado que se deve ter com os habitantes do espaço e com o meio ambiente.

Ao analisar esta prática, consideramos que a ação interdisciplinar torna-se efetiva e são necessários alguns fatores, entre eles, as estruturas permanentes de pesquisa interdisciplinar e as interconexões que acontecem nas disciplinas que facilitam a compreensão dos conteúdos de uma forma integrada.

Os núcleos representam o local onde se materializa a Matriz Educativa do Trabalho, pois é o momento onde os estudantes efetivam o trabalho real na articulação das práticas do trabalho socialmente necessário e com a teoria apreendida em sala de aula, na intenção de formar sujeitos que assumam a tarefa de tornar realidade novas formas de organização social que atende às necessidades da classe trabalhadora.

As preocupações com a atualidade (na verdade com a prática social) e com a auto-organização não implicam necessariamente em uma relativização ou diminuição da importância do conteúdo escolar, das aprendizagens das disciplinas escolares. Marcadamente construído com o pano de fundo do materialismo histórico-dialético, a escola dirigida por Pistrak não é desdisciplinarizada. Nela há espaço para cada uma das disciplinas escolares clássicas (FREITAS, 2013, 37).

Um trabalho conectado com as áreas do conhecimento da proposta pedagógica busca a garantia dos objetivos da aprendizagem onde os educandos olham o mesmo objeto de conhecimento na perspectiva dos diferentes componentes curriculares. Como destaca Freitas a “integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar” (FREITAS

---

<sup>30</sup> Registro encontrado no caderno dos núcleos ano 2014

2012, p. 91).

Na escola Valmir Mota encontramos a prática da reprodução de mudas de abacaxi por meio do método de alporquia<sup>31</sup>. A educadora da disciplina de biologia conseguiu estabelecer uma relação entre os conteúdos de reprodução de plantas e a prática, bem como trouxe à escola e à comunidade formas de garantir a reprodução de mudas.

Frigotto (2008) expressa que o trabalho seja de forma integral, que vá além das disciplinas, por meio da construção comprometida e coletiva de um planejamento docente. Nesse mesmo sentido Caldart (2011) apresenta a necessidade de uma mudança na forma organizacional do educador.

É importante ressaltar que o currículo por área, ou qualquer outra forma de implantar processos interdisciplinares na escola, está organicamente vinculado a uma mudança no fazer/pensar dos educadores, que devem passar de uma subjetividade para uma intersubjetividade, do trabalho isolado e individual para o trabalho coletivo (CALDART, 2011, p. 53).

Recordamos quando Pistrak (2011) escreve sobre as prioridades da escola ao trabalhar o conteúdo científico, não perdendo de vista a realidade atual. Desta forma, muitas vezes, torna-se mais fácil e atrativo trabalhar os conceitos a partir dos elementos do entorno.

Já o autosserviço na escola, torna-se necessário para construir a sociedade que almejamos, visto que ao adquirir certos hábitos, como recolher seus pertences da mesa, lavar seu prato, organizar as cadeiras, recolher o lixo e depositá-lo no lugar adequado, entre outros, modifica a forma de vida, dá a possibilidade ao sujeito, de tomar decisões e se sentir parte do processo.

Já a escola Zumbi dos Palmares encontra dificuldades na realização do autosserviço. “Em virtude do momento que a escola vive a transposição para a mantenedora do Estado e Município, as tarefas de autosserviço ficaram com ações mais isoladas como os mutirões de limpeza”<sup>32</sup>. Outro fator destacado é a dificuldade dos educadores perceberem a importância de potencializar o autosserviço como trabalho educativo “não desenvolvemos com os pequenos atividades planejadas de autosserviço vinculado ao conteúdo das turmas, enfatizando o cuidado que se deve

---

<sup>31</sup> A alporquia é uma técnica de multiplicação vegetativa de plantas, utilizada principalmente em algumas plantas com as quais a estaquia não funciona facilmente. Consiste em enraizarmos um ramo quando ele ainda está preso na planta, retirando a muda em seguida

<sup>32</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato de sujeito da pesquisa da Escola Zumbi.

estabelecer com a escola”<sup>33</sup>.

Quando aprofundamos a relação do autosserviço com o Núcleo de Base (o qual já faz parte da organização do MST), observamos que a Escola Zumbi dos Palmares, acabou substituindo os núcleos de base internos das turmas, pelos núcleos setoriais. Dessa forma, os núcleos têm a seguinte organização: coordenadores, grito de ordem, relator. “Nem foi uma definição, acabou acontecendo naturalmente hoje não temos mais a pessoa da higiene por exemplo”.<sup>34</sup> Nota-se que o autosserviço em diversos momentos perdeu sua função. Quando é tomado dessa forma, e torna-se um subsídio que o gestor(a) da escola utiliza para cumprir determinadas tarefas, não levando em consideração o princípio educativo do trabalho.

A insistência para que o trabalho tenha sempre um valor social, reconhecido pelo coletivo da escola. Em nosso caso, em que as relações sociais não foram modificadas, essas advertências devem ser levadas mais sério ainda, para que não transformemos a escola em um local de exploração do trabalho infantil. O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz presente apenas no trato com o conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola (FREITAS, 2012, p. 100-101).

As diversas práticas de autosserviço encontradas nas escolas como: a construção de jardins e ornamentações na escola, pinturas de paredes, coleta de lixo, reconstrução de sala de aula após vendaval, plantio de árvores e grama... evidenciam formas vivas de trabalho que sinalizam um movimento e retratam as expressões artísticas, simetria, representação de formas entre outros conceitos das artes.

Na escola Zumbi os educandos dos anos iniciais elencaram uma atividade: o plantio de flores que embeleza a escola. Assim, o trabalho iniciou na turma do 2º ano, com os conteúdos de ciências (fotossíntese, características gerais das plantas, diversidade e germinação). Após os conteúdos iniciados em sala, os educandos em diálogo com a educadora, levaram a questão para o núcleo setorial e organizaram uma pesquisa de quais flores plantar, como e onde posicionar os canteiros, quais formas e materiais utilizar, como o preparar o solo, e planejaram a aquisição das mudas.

---

<sup>33</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato de sujeito da pesquisa do Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida

<sup>34</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato de sujeito da pesquisa da Escola Zumbi dos Palmares

Estudaram sobre o solo e quais componentes deveriam ser colocados, as flores foram coletadas com as famílias e outras espécies que são temporárias foram adquiridas em floricultura. Os canteiros foram construídos em pneus em frente a cada sala de aula. Durante a realização desta atividade os educandos continuavam em sala de aula estudando os conteúdos e contribuindo com a atividade do núcleo setorial.

Aqui observamos a interdisciplinaridade acontecendo. Ela está em conformidade com a realização de práticas educativas comprometidas socialmente e politicamente.

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre a teoria e a prática social e exige a interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque não há lugar para a separação entre a teoria e a prática, nem entre o sujeito e o objeto (FREITAS, 2012, p. 100).

E ao observar as ações do autosserviço também encontramos ações isoladas para suprir uma demanda, como, por exemplo, o mutirão de limpeza. Freitas diz que a interdisciplinaridade é a relação do método com o conteúdo, para tanto, as ações de autosserviço necessariamente devem ocorrer como um trabalho educativo, e não ações isoladas a “Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração do método e conteúdo entre a disciplina que se dispõe a trabalhar conjuntamente a um determinado objeto de estudo” (FREITAS 2012, p. 91).

No entanto consideramos que o resultado destas ações isoladas trazem para o coletivo algo de educativo. “Fomos estudar o lixo recolhido, e observamos que a grande maioria dos sacos plásticos eram restos da merenda escolar. Dialogando com os educandos chegamos ao consenso que, parte do lixo jogado na escola e coletado no mutirão é resultado de uma ação inconsequente de alguns educandos e que acaba prejudicando a todos.”<sup>35</sup>

A reflexão ou sistematização da ação faz com que deixe de ser apenas um trabalho e torne-se um trabalho social. Do mesmo modo, o conhecimento sistematizado está a serviço do processo educativo, ou seja, a seleção dos conteúdos trabalhados emergem do diálogo com a realidade e a problematização de suas contradições e conflitos.

---

<sup>35</sup> DIARIO DE CAMPO. Relato de sujeito da pesquisa

### 3.5.2 Auto-organização e autogestão escolar

A categoria da auto-organização dos estudantes, vem ao encontro do décimo princípio pedagógico do MST, que vai além de uma gestão democrática, exige a participação real de todos os envolvidos na ação pedagógica da escola. “O princípio da gestão pedagógica, como forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos/das estudantes,” (MST, 2005, p.173) exige dos estudantes a capacidade de ação, desenvoltura, observação, interesse e trabalho coletivo, o que tem demonstrado um avanço na questão da alteração da forma escolar.

Auto organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para a participação verdadeira no coletivo maior da gestão escolar (MST, 2005, p. 173).

Entende-se que o trabalho socialmente necessário é o elo da escola com os estudantes, pois por meio dele é possível compreender a lógica da auto-organização e da participação dos estudantes nas ações de luta. “O conhecimento precisa possibilitar a compreensão dos fenômenos da realidade a partir das bases das ciências nas disciplinas, articuladas à intervenção da vida da comunidade” (FARIAS, et al. 2015, p. 151).

Só é possível intervenção na vida das comunidades a partir de uma organização escolar que possibilite ao educando fazer parte do processo pedagógico.

Entendemos que o papel dos educadores é imprescindível, pois a horizontalização das relações não significa a transferência da função do ensino e de intencionalidade vigente, suas leis e dispositivos. Trata-se, isto sim, de criar mecanismos participativos que exercitem a capacidade de organização e de decisão dos estudantes para que aprendam a coordenar e ser coordenados, e principalmente, desenvolvam posturas de sujeitos construtores das relações sociais (FARIAS, et al. 2015, p. 152).

Desta forma, não basta que a escola apresente em sua proposta mecanismos de representação como encontramos na escola Zumbi a composição do Conselho Escolar, onde muitas vezes os estudantes são minorias e o poder de voz e vez é escasso. É necessário orientá-los à participação coletiva através da socialização dos encaminhamentos e conscientizá-los de que a decisão é uma demanda coletiva.

Como já vimos no organograma da estrutura organizativa da escola, a comissão executiva é um dos elementos da auto-organização, a qual tem em sua composição os líderes dos Núcleos Setoriais, os educadores coordenadores e

representação da comunidade. Desta maneira, torna-se um espaço de tomada de decisões coletivas onde se exercita o trabalho e se planeja as ações, a partir das demandas apresentadas, ou seja, as demandas dos estudantes. Somente lembrando quem faz parte da comissão executiva: coordenadores dos núcleos setoriais, representantes da comunidade e representantes da administração da escola.

Na escola Caminhos encontramos ações demandadas na comissão executiva: a retomada da equipe cultural da escola, a iluminação noturna do campo de futebol, para que a comunidade usufrua no período noturno e a aquisição dos novos materiais esportivos para as práticas de educação física. Da comissão executiva saiu o apontamento, surgiram os encaminhamentos e as ações foram concretizadas.

A vida da comuna, portanto, estar nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não de “brincadeira”. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivências e grandes mediadores. A Escola inteira ensina (PISTRAK, 2009, p.31).

Na escola Valmir Mota localizamos uma prática de auto-organização que saiu de um Núcleo Setorial. Os educandos não estavam satisfeitos com a merenda escolar fornecida pela escola e a discussão tornou-se um assunto do núcleo. Eles fizeram um levantamento da merenda escolar, tudo o que havia no estoque da cozinha, e encontraram centenas de produtos industrializados, “enlatados”.

O que mais chamou atenção dos educandos foi a carne e o feijão ambos enlatados e a falta de produtos orgânicos produzidos pela agricultura familiar. “Se é para estudar alimentação saudável, por que estamos comendo isso? Problematizam os educandos!”<sup>36</sup> Com as discussões eles chegaram ao entendimento que era necessário avançar na questão da horta. Para tal, organizaram uma lista do que produzir. Os educadores planejaram relacionando com conteúdo de sala de aula, organização de canteiros, espaçamento, uso da terra, adubação, água, mudas, sementes.

No entanto, a escola não tinha recursos para a aquisição das sementes e mudas. Assim, uma outra ação foi desenvolvida junto à comissão executiva, os estudantes coletaram as sementes na comunidade, todas as famílias contribuíram

---

<sup>36</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Texto encontrado no Caderno do Núcleo Saúde e Bem Estar, 2016.

com alguma semente. Realizou-se, então, a separação e classificação das sementes e o que deveria ser plantado naquele momento e o que ficaria para outra ocasião.

“A horta deu resultados, todos se empenharam, as crianças demonstram muito zelo e carinho pelos alimentos por eles produzidos”<sup>37</sup>. Como destaca Freitas (2012) “a auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da escola e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (FREITAS, 2012, p. 112).

Durante a pesquisa de campo verificamos que a preocupação com a alimentação saudável é encontrada em todas as escolas, visto que decorre de uma inquietação maior onde o Movimento Sem Terra, emprega práticas de produção orgânica com bases autossustentáveis e agroecológicas, conceitos da realidade que vem para discussão dentro da unidade de ensino, num embate teórico prático.

Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre, que se ter (sic) clara a função educativa da atividade. Quando uma atividade se torna rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir a ser até uma forma de explorar o trabalho infantil no interior da escola, diante da precariedade dos investimentos em educação (FREITAS, 2012, p. 112).

Já na escola Aprendendo com a Terra e com a Vida contactou-se uma prática muito parecida com a escola Valmir Motta, com as mesmas preocupações, porém, com o desfecho diferente:

Verificando na despensa (local da cozinha onde são acondicionado os alimentos) o estoque, a ficha nutricional dos produtos, as composições, concentrações de sódio, sal, corantes e conservantes. Foi produzido gráficos e tabelas após a exposição para o núcleo de todo o trabalho realizado. No entanto, os educandos não ficaram satisfeitos com as quantidades de produtos enlatados, o que mais chamou atenção foi o milho verde, feijão e carne, “isso parece carne de dinossauro”<sup>38</sup>. Assim, realizaram uma discussão sobre o que poderia ser feito para possibilitar a substituição dos produtos enlatados por produtos “*in natura*” (produtos que não sofrem transformação ou processamento), embora a carne tenha padrões específicos e deve ser distribuída congelada. Desta discussão saiu o encaminhamento: Que o diretor da unidade de ensino no uso de suas atribuições, solicitasse por meio de ofício junto ao departamento da merenda escolar do Estado a substituição dos alimentos: carne, feijão e milho. Por produtos “*in natura*”, e que colocasse como justificativa o estudo realizado pelos educandos da unidade de ensino. E também que, são filhos de camponeses que produzem para agricultura familiar, e esses produtos são facilmente encontrados na região. O

<sup>37</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Reflexões da Equipe pedagógica sobre as preocupações dos educandos com a alimentação, e os encaminhamentos pautados nas reuniões dos núcleos e o resultado das ações.

<sup>38</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Frase encontrada no Cadernos do Núcleo, neste caderno é registrado a memória da reunião do núcleo. Documentos de posse da escola

encaminhamento foi realizado, porém, a resposta não foi satisfatória, segundo, o e-mail de retorno é que alimentação escolar passa por um rigoroso teste de qualidade não oferecendo risco à saúde e que também não contém conservantes, e não é possível a substituição. Quanto a inclusão dos produtos da agricultura familiar, serão analisados pelos responsáveis.<sup>39</sup>

Encontramos outra prática de auto-organização no núcleo de memória e comunicação dos anos iniciais da escola Zumbi, ocorrida em 2014, no momento em que as famílias do assentamento transferiam-se para as unidades familiares. O fato de algumas famílias mudarem suas casas com o uso de um caminhão que transportava a casa inteira sem desmanchá-la, era motivo de curiosidade. Deste fato, entre outros, surgiu a necessidade de registrar como as unidades familiares transformavam-se com a primeiras plantações, criação de animais e construção da moradia.

Ficava evidente para os estudantes o conceito marxista de como o homem transforma a natureza em seu benefício, bem como a materialidade da *práxis*. E que é pela ação do trabalho que o homem interage com a natureza, visto que os estudantes realizaram diversas discussões sobre as formas com que a paisagem modificava-se desde o plantio de árvores, entre elas, observaram que havia diversas árvores frutíferas, plantio de mandioca, as construções de casas, chiqueiros, estrebarias, a formação de hortas, pastagem, pequenas lavouras...

Os estudantes fizeram duas visitas em todas as unidades familiares durante o semestre fotografando e registrando suas observações. No final do trabalho produziram uma apresentação em multimídia “filme” e convidando as famílias para assistir “nossa estou emocionada, lembro dos dias difícil na beira da BR, sem ter o que comer, e hoje tenho a minha terrinha para produzir, e quero produzir muita comida” fala de uma mãe após assistir à apresentação.<sup>40</sup> Como destaca Pistrak (2011), há necessidade da escola estudar o trabalho, mas não qualquer um, e sim, o trabalho como valor social que estabeleça a vida e potencialize a organização da sociedade.

Nas escolas pesquisadas observamos algumas movimentações dos estudantes quanto aos meios de comunicação nos espaços de acampamento e assentamento como por exemplo a distribuição para a comunidade dos jornais: o

---

<sup>39</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Documentos consultados na escola. Divulgação na íntegra não autorizada.

<sup>40</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Prática sistematizada a partir dos registros encontrado no Cadernos dos Núcleos, e consulta aos documentos disponibilizados pela escola (o ofício encaminhado à SEED e o e-mail de retorno da merenda escolar – ambos documentos a escola permitiu que se fizesse a consulta e a sistematização, porém, não a divulgação na íntegra)

Jornal Frutos da Luta, jornal FanZine, Jornal Folha do Campo. A programação da estação de Rádio comunitária envolve acontecimentos locais, informes da escola e da comunidade. A organização dos murais das escolas apresentam temas trabalhados em sala de aula, cartazes com palavras de ordem das turmas, organização de torneios de futebol, e também encontramos os informes da escola e da comunidade, chamamento para missas, festas, bailes, jogos de baralho, bocha. Nos Blog, site, páginas e grupos de *whatsapp* das escolas é possível observar as diversas atividades a partir dos conteúdos que os educadores realizam no contexto escolar, com destaque, também, para os diversos informes cotidianos da escola e da comunidade.

Ao analisar esses materiais constatamos a presença dos educandos na organização das atividades como confecção de cartazes, e na coleta dos informativos. Essas práticas movimentam a escola fazendo com que os estudantes estejam sempre na busca dos acontecimentos do seu entorno e possibilita que a informação chegue a todos.

Destacamos também o envolvimento dos educandos na organização das atividades de cinema para a comunidade, peças de teatro e rodas de músicas.

Nessas ações observamos a ocorrência do processo interdisciplinar e a relação dos conteúdos de sala de aula constantes nas reuniões dos Núcleos Setoriais, pois ao organizar os elementos para escrever uma reportagem os educandos, por exemplo, devem saber a estrutura organizativa do gênero textual notícia e/ ou reportagem.

Um espaço de efetivação da auto organização dos estudantes é a assembleia e sua efetivação por todos os membros que compõem a comunidade escolar. Constitui a forma mais evidente da auto-organização. “A assembleia deve ser entendida como o acontecimento mais importante da gestão da escola, com a participação de todos os envolvidos com a escola, aí se inclui toda a comunidade” (MST, 2013, p. 24). Desta forma, entendemos que a instância assembleia escolar é o local onde todos podem participar como membros ativos, com direitos e deveres.

“É um limite que temos na escola de entender a proposta da assembleia pois hoje temos com instância máxima da escola a comissão executiva, onde estão todas as representações da escola e são tomadas as decisões e os encaminhamentos são definidos, e as dificuldades maiores encaminhamos para a coordenação do acampamento.”<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Reflexões da Equipe pedagógica da escola Valmir Mota de Oliveira sobre as dificuldades de entendimento da dimensão orgânica da assembleia.

A escola Zumbi dos Palmares junto com o Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida realizaram boas experiências de assembleia no ano de 2014. A comunidade definiu que o Trabalho Socialmente Necessário, deveria ser em relação ao lixo nos acampamentos, formas de separar, onde depositar, como reutilizar e ou reciclar, bem como as doenças oriunda da má destinação do lixo. A partir das questões da comunidade, os educadores ficaram com a tarefa de focalizar o que era mais importante e organizar formas de executar as ações.

Em 2015 os Núcleos Setoriais, das escolas citadas acima, convocaram a comunidade para uma assembleia onde divulgaram os trabalhos realizados e construíram apontamentos para o próximo ano. Já em 2016 foram os estudantes do ensino médio que convocaram assembleia, entre elas as definições para a ocupação da escola em repúdio às medidas adotadas pelo Governo Federal, em outro momento a assembleia foi para definir a desocupação da escola e entender os limites e avanços do movimento estudantil.

A escola Caminhos do Saber consegue resolver suas questões mais relevantes na comissão executiva, e a problemática que não encontra solução ali é levada diretamente para a coordenação do acampamento. Ainda é um desafio reunir toda a comunidade escolar em assembleia para tomada de decisões. Isso demonstra que a gestão escolar a partir de princípios coletivos ainda não está completa, pois a assembleia deveria ser a instância máxima e não a coordenação do acampamento.

Na pesquisa observamos que a matriz formativa do trabalho é bem explorada pelos educadores nos Núcleos Setoriais, e realizam conexões com os conteúdos científicos e as atividades de sala de aula através de práticas desenvolvida em cada um dos núcleos, como o plantio de flores, plantas medicinais, formas de manejo e cultivo de determinadas culturas, passeios pedagógicos, visitas orientadas, entre outras atividades.

No entanto em todos os locais pesquisados observamos a grande dificuldade dos núcleos setoriais avançar no sentido de compreender o processo de gestão escolar e de tomadas de decisões, bem como consolidar um processo de formação continuada enraizada no compromisso de entender a gestão escolar, na busca de horizontalizar a participação dos estudantes.

Finalizando o capítulo reiteramos que a proposta pedagógica Complexos de Estudos foi implementada em uma escola real com todos os seus processos

limitadores e também seus avanços, porém, produzida pelo MST já apresenta em seu cerne um espaço de luta contra os artifícios da escola convencional, assim, os complexos propõem mecanismos para romper com a ordem vigente, através de matriz formativa do trabalho, promovendo nos núcleos setoriais espaços de autogestão e auto-organização dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou como objeto de estudo os Núcleos Setoriais a partir da implementação da Proposta Pedagógica Complexos de Estudo, pelo MST, nas escolas de acampamentos e assentamento do Estado do Paraná desde 2013, na tentativa de compreender a prática decorrente e conceituar o processo interdisciplinar presente nas ações que demandam autogestão e as práticas de trabalho.

Para tal, trouxemos os elementos principais da nossa proposta de pesquisa discorrendo sobre as formas que esses elementos – objetos, problematização, objetivos, metodologia – nos orientaram durante todo o processo de construção da dissertação, a qual é pautada nos instrumentos metodológicos materialista, histórico e dialético; com abordagem qualitativa e dialética; e com procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e participante, no intuito de compreender o objeto apresentado: o que torna uma ação interdisciplinar a partir da apropriação das formas da autogestão e do trabalho no Núcleo Setorial.

Afirmamos que a interdisciplinaridade tem como característica a vida, portanto se dá na vida, ocorre por meio do trabalho prático, baseado na junção das várias teorias. Observamos nas práticas escolares e ao acompanhar o processo pedagógico que as disciplinas desempenham um trabalho conceitual, tendo um mesmo ponto de referência na vida.

Assim, a escola que se propõe trabalhar de forma interdisciplinar a partir do trabalho, a formação que oferece aos seus educandos busca a totalidade do ser. A área subsidia a organização dos conteúdos e dá condições de aprofundar os conceitos teóricos, propiciando ao educando condições de acesso ao conhecimento do novo, como ponto de partida a realidade vivida. A dúvida, a troca, o diálogo, a pergunta, e a pesquisa são instrumentos para se chegar ao conceito.

A prática interdisciplinar também “decorre da necessidade de se dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos” (FARIA, 2015 p. 107). Dessa forma, a ampliação da discussão e a produção de atividades entre as áreas do conhecimento, fazem-se necessárias, como também um planejamento integrado entre os educadores.

Discorreremos sobre as categorias: Dialética e Realidade a fim de trazer elementos que complementam o processo de formação omnilateral pois entendemos

que os movimentos históricos ocorrem a partir da conjuntura social dada e de acordo com as condições materiais de vida existentes.

Então os Núcleos Setoriais representam uma célula de auto-organização, e desenvolvem ações que contrariam as formas convencionais de gestão escolar, transformando-se em espaços interdisciplinares do real exercício de autogestão dos estudantes?

Enfatizamos que os Núcleos Setoriais representam, sim, um espaço da auto-organização onde os estudantes exercitam o trabalho como princípio educativo e a gestão democrática. Também tornou-se dentro da escola uma instância que potencializa as deliberações, tomadas de decisões e de formação omnilateral de estudantes na *práxis*.

Destacamos práticas onde elencamos a importância dos Núcleos Setoriais atuarem na autogestão da escola, como agente transformadores do processo educacional, trazendo para a prática os conceitos aprendidos. Descrevemos elementos que evidencie uma perspectiva interdisciplinar e a relação com o trabalho e a auto-organização, em vista de que se desenvolve na escola hoje uma materialidade da luta do MST.

Os complexos fazem essa mediação de forma que a teoria enriquece a prática e vice-versa. Eles permitem elaborar planos de estudo que envolvam natureza, trabalho e sociedade, ou seja, possibilitam o trabalho interdisciplinar “a noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática” (FREITAS, 2011, p. 165). Considera-se que a interdisciplinaridade nessa proposta se dá: na e pela ação de todos que fazem parte da prática educativa. E ainda Freitas detalha como se organiza o trabalho com os complexos.

O complexo, tendo (a) o trabalho como método geral, promove sua ligação com o (b) domínio das bases das ciências e das artes, (c) com a formação da auto direção (sic) e organização da vida individual e coletiva, e com os (d) métodos de ensino específicos das disciplinas, tendo como foco uma determinada porção da realidade atual (e), escolhida para acolher os estudos e pesquisas. Tal aspecto da realidade, da atualidade, irá receber uma denominação, que identifica o complexo, mas não se reduz a um tema ou eixo temático (FREITAS, 2013, p. 166-167).

Nesse sentido, a escola do Movimento se difere das demais, públicas, por buscar um projeto que atenda aos anseios e s necessidades das famílias camponesas e por ser uma experiência na qual se aprende como se organizar coletivamente. “A luta por escola é por aquela que se constrói por meio de um processo de transformação da sociedade ou da realidade social que envolve o campo”. (ANTONIO, 2013, p. 126).

Nesta nossa discussão sugerimos que a prática interdisciplinar dos Núcleos Setoriais traga propostas para os estudantes a fim de conectar as diversas áreas do conhecimento, partindo dos elementos que a realidade dispõe, tornando a forma de trabalhar com a intenção de conectar as dimensões isoladas, obtendo uma visão mais ampla da realidade que, tantas vezes, aparece fragmentada quando olhamos pelos meios de que dispomos para conhecê-la. Devemos instrumentalizar os educandos para que compreendam a realidade como processo e não como um conjunto de procedimentos a serem seguidos.

No momento de coletar os dados nos deparamos com a prática real, e percebemos as dificuldades enfrentadas dia a dia pelos educadores que se propõem a implementar um projeto de escola que contraria a perspectiva vigente. Deste modo, cada realidade, cada local e em cada tempo as situações se processam de forma diferente, pois os estudantes também transformam o seu espaço para satisfazer suas necessidades. Assim, trouxemos alguns limites e avanços que os Núcleos Setoriais apresentaram durante o período da pesquisa.

Quanto aos limites encontrados podemos destacar: a falta de conexão dos Núcleos Setoriais com a dimensão do ensino das disciplinas, na prática os educadores e os estudante apresentam limitações na compreensão da teoria.

Encontramos muitos educadores que até agora não têm uma apropriação da proposta, e este fato dificulta a continuação do trabalho e desestimula os educandos. Isso é decorrente da grande rotatividade dos educadores nas escolas pela forma como é realizado o contrato de trabalho pela Secretaria de Educação.

Alguns educadores não têm um direcionamento mais assertivo, pois não conseguem visualizar elementos da prática para relacionar com a teoria. E também a dificuldade de compreensão da própria proposta “maior limite hoje na escola na minha opinião é ainda o entendimento do que é núcleo e qual é minha função e como eu

posso contribuir e de que forma.”<sup>42</sup> Caldart nos ajuda compreender a dificuldade dos educadores, quando retoma a questão da formação dos educadores e de suas práticas em escolas convencionais que seguem a lógica do mercado própria do sistema capitalista, “com sua origem fundamentada no positivismo, a fragmentação do conhecimento que o acompanha e a dificuldade de atingir totalizações, ainda o reconhecem como único caminho viável para a organização da escola”. (CALDART, 2011, p. 52).

No entanto, para aqueles educadores que apresentam um maior entendimento da proposta pedagógica e já participaram de formações fora da escola, o trabalho no Núcleo Setorial avança mais em relação aos três pilares: autogestão, auto-organização e trabalho social e nas formações internas é possível observar os educadores problematizando e construindo sugestões de forma coletiva. Preocupam-se em aprofundar o conhecimento da teoria “quais textos que devemos estudar para entender os Núcleos Setoriais e saber como trabalhar com os educandos no horário do núcleo”<sup>43</sup>.

Salientamos que a formação do educador em sua grande maioria (ressaltamos que nos últimos anos o Ministério da Educação vem autorizando cursos interdisciplinares) ocorre de maneira disciplinar, o que demanda uma ação pedagógica coletiva na escola ou na rede, a fim de minimizar os efeitos e ampliar as discussões acerca da interdisciplinaridade, no entanto, em nossa pesquisa conseguimos evidenciar diversos momentos interdisciplinares em que a ação do trabalho docente remete aos conceitos de sala de aula. Observamos que os educadores ainda encontram dificuldades em reconhecer e também de estabelecer estas mesmas relações, principalmente porque esta proposta rompe com conceitos e estruturas pré-concebidas.

Outro limitante é a não inserção de todos os estudantes nos Núcleos Setoriais. E o que mais nos chamou a atenção: a dificuldade e o embate das escolas com a Secretaria de Educação a fim de garantir a manutenção e a ampliação da carga horária. É obrigatório de acordo com a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/96 o Estado oferecer 200 dias e 800 horas, mas não consegue garantir as condições de acesso dos estudantes à escola restringindo, dessa forma, a garantia mínima.

Consideramos avanços a partir dos Núcleos Setoriais: Acompanhamento e as

---

<sup>42</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato de sujeito da pesquisa

<sup>43</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato de sujeito da pesquisa

formações que alguns educadores apresentam a seus Núcleos Setoriais a fim de potencializar a dimensão da auto-organização dos estudantes.

Também os muitos instrumentos de comunicação produzidos pelos estudantes: o Jornal Frutos da Luta, jornal FanZine, Jornal Folha do Campo, Rádio, Mural, Blog e site da escola. Destacamos o planejamento coletivo do trabalho com os educadores da disciplina de Artes e as atividades com a comunidade produzidas pelo Grupo de Teatro SaciArte, no colégio Iraci, ficou evidenciado que este Grupo potencializa a técnica teatral.

As apresentações de sínteses dos trabalhos encontrada em todas as escolas pesquisadas com a participação da comunidade, sempre ao final de cada semestre. Algumas escolas utilizam esses momentos para a assinatura dos pareceres descritivos (uma das formas de avaliação da escola).

Analisamos que este movimento da distribuição dos jornais, convites para feira, convites para assistir as sistematização das atividades, realizado pelas escolas, propicia a integração ampla da escola-comunidade e faz com que os estudantes participem com maior atuação e compromisso na gestão da escola.

Constatamos que, pela frequência e pelas atividades produzidas, os educandos que não gostavam dos Núcleos Setoriais, a partir de atividades diferenciadas que envolviam a comunidade, encontram mais sentido nos trabalhos realizados, percebe-se uma mudança significativa, principalmente em relação a vir no contra-turno.

Salientamos em nossa pesquisa que o elo entre a teoria e a prática se dá pela ação, assim concebe-se os núcleos como espaços organizativos da escola, constituem-se em momentos os quais os educandos exercitam a auto-organização e o trabalho real por meio de uma proposta interdisciplinar.

Assim, o trabalho do educador na escola deve partir da realidade dos educandos, reconstruindo o vínculo da escola com a vida, “não pode consistir na criação de uma mistura de conteúdos e métodos de diferentes disciplinas. Estes procedimentos não só destroem o saber posto, mas acabam também com qualquer aprendizagem” (ETGES, 2011, p.92). Dessa forma, a identificação de sua ação se dá no e pelo trabalho com valor educativo, ocorrendo a busca constante da produção de novos conhecimentos. Como destaca a educadora que acompanha o núcleos de memória:

É necessário que o educando compreenda minimante conceitos de produção

textual, concordância, coerência, não confunda os gêneros, que são conteúdos de sala de aula de todas as turmas, para que o trabalho no núcleo de Comunicação se efetive<sup>44</sup>.

Cabe ao educador a tarefa de conhecer a realidade, suas transformações e dela tirar os ensinamentos para produzir conceitos em sala de aula, no fazer pedagógico, desenvolvendo atividades pertinentes ao trabalho real. Quando se busca no mundo da produção a matéria-prima, a escola está realizando seu papel de educar pelo trabalho.

A ação que se realiza na escola através do trabalho social traz influências sobre a natureza e, ainda, tem caráter dinâmico, pois novas necessidades criadas pelo homem necessitam de novos conhecimentos, desdobra um leque de diferentes mediações que possibilitam esta prática. Desta forma, ao produzir significados, abre diferentes possibilidades para a reflexão e a constituição de novos referenciais.

Vale ressaltar que no trabalho pedagógico a possibilidade da prática interdisciplinar, pode não se efetivar “se não formos capazes de transcender o plano fenomênico” (FRIGOTTO 2008 p. 44). Entendemos que uma prática interdisciplinar se completa a partir de ricas discussões teóricas e históricas e com a construção da síntese do real.

Assim, os estudantes se compreendem como sujeitos que podem e devem intervir na realidade, proporcionando melhoria na qualidade do bem-estar de todos. Para desempenhar as atividades propostas nos planejamentos, os estudantes ocupam posições intercambiáveis nos Núcleos, ora como responsáveis pela ação, ora como comandados. É também nos núcleos que há momentos para os estudantes discutirem questões da totalidade do cotidiano da escola, pautadas no trabalho enquanto fonte formativa.

A perspectiva de construção de uma nova sociedade, mais justa e inclusiva, faz com que nós, enquanto educadores com consciência de classe, prossigamos na luta pela transformação da escola convencional, arcaica e excludente em uma escola que esteja balizada nos três pilares: autogestão, auto-organização e trabalho social, fundamentais para a construção de um novo cidadão, dono de seu saber e de suas escolhas.

---

<sup>44</sup> DIÁRIO DE CAMPO. Relato da educadora de língua portuguesa do colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A.T. et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., A; SILVA NETO, A. (Orgs.) **Interdisciplinaridade em ciência da tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 3-67.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação no campo no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013

BAHNIUK Caroline. CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante**. In: CALDART, Roseli S. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BEER, Max. **História do socialismo e das lutas sociais**. Tradução: Horácio de Melo. São Paulo: Expressão Popular, 2006

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**, 2ª edição rev. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção primeiros passos.

BOTTIMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES. Maristela Correa, **Pesquisa participante: um momento da Educação Popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

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

\_\_\_\_\_ (org.) **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde as práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

\_\_\_\_\_. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma Escolar.** In: MUNARIM, Antonio. (Orgs) Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. 2ª Ed. Florianópolis: Insular, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) **Caminhos para a Transformação da Escola: organização do trabalho pedagógico nas escola do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo 3.** 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2015 – a

\_\_\_\_\_. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete. STEDILE, Miguel Enrique. DAROS, Diana. **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo 2.** 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2015 – b

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo R. CALDART, R. S. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: INCRA/MDA, 2004

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico.** 4ª Ed. São Paulo: Global Editora, 1981

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH. Ari Paulo, BIANCHETTI. Lucídio, (Orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.60-94

FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. FERNANDES, Valdir. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa.** Barueri, SP: Manole, 2015.

FARIAS. Alcione Nunes, et al. Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) **Caminhos para a Transformação da Escola:**

**organização do trabalho pedagógico nas escola do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo.** 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2015

FERNANDES, B. M. **Questão agrária pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**, tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

\_\_\_\_\_. A Escola Única do Trabalho. In: CALDART. S. Roseli, (Org.) **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo.** 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2011

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico.** 11ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema Nas Ciências Sociais.** In. Ideação. Foz do Iguaçu/PR, v.10, n.1, 2008 p. 41-62

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório.** 7ª edição. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1990

GIANFALDONI. Monica H. T. A., MICHELETTO. Nilza, As possibilidades da razão: Immanuel Kant. In: ANDERY, M.A. et al. **Para Compreender a Ciência - Uma percepção histórica.** Espaço e Tempo São Paulo: Educ, 1988 p. 347 - 368

GOLDMANN, L. **Origem da Dialética - a Comunidade Humana e o Universo Em Kant.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004

HAMMEL, Ana C. et al. Complexos de Estudo – do Inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) **Caminhos para a Transformação da Escola: organização do trabalho pedagógico nas escola do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo**. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2015

IURCZACKI, Adelmo. **Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2000

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e a ocupação da escola: O MST e a Educação** – Porto Alegre: Est, 2004

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008

MARX, Karl. **O Capital (Crítica da Economia Política). Livro 1: O processo de produção do capital**. 7. ed. DIFEL Difusão Editorial S.A., 1982. vol. 1.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Monica Castagna. MOURÃO SÁ, Lais. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli S. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo, Editora Cortez, 2010

MST. **Plano de Estudos**. Cascavel, 2013

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº11**, 2ªedição. Rio Grande do Sul: ITERRA, 2004

\_\_\_\_\_. **Memória dos encontros realizados para a construção da proposta dos Complexos de Estudo – 2010 – 2015** Curitiba: MST, 2015

\_\_\_\_\_. Nossa concepção de educação e escola. *In*: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação. Nº13, edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005B. p. 233-234

\_\_\_\_\_. Princípios da Educação no MST, Caderno de Educação nº 08 de 1996. *In*: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação. Nº13, edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005B. p. 159-179

MINAYO, M.C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. *In*: CALDART, Roseli S. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho - 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M., M. **A Escola - Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade** In: Ideação. Foz do Iguaçu/PR, v.10, n.1, 2008 p. 9-40

RAYNAUT. Claude, Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios a produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR. Arlindo, NETO. Antônio José da Silva (Editores) **Interdisciplinaridade em Ciência & tecnologia e inovação**. Barueri, SP. Manole, 2011. p. 69-105

RITTER. Janete, GREIN. Maria Izabel. SOLDA, Maristela. A Questão do Trabalho na Escola Itinerante In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) **Caminhos para a Transformação da Escola: organização do trabalho pedagógico nas escola do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo**. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2015

SANTOS, Theotônio dos Santos. **Conceito de Classes Sociais**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983

SAPELLI, M. L. FREITAS, L. C. CALDART, R. S. (Orgs.) **Caminhos para a transformação da Escola 3: Organização do Trabalho pedagógico nas escolas do Campo: Ensaio sobre complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

\_\_\_\_\_ **De Paulo Freire a Pistrak**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf> > Acesso: 03 de Julho de 2015.

SAVI, Claudinéia Lucion. **Complexos de Estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná**. Dissertação de Mestrado. Francisco Beltrão, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

SAVIOLI, Marcia Regina, ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara, O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In: ANDERY, M.A. et al. **Para Compreender a Ciência - Uma perceptiva histórica**. Espaço e Tempo São Paulo: Educ, 1988. p. 369 - 377

SHULGIN, Viktor Nikolae Vich. **Rumo ao politecnismo**. Tradução Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRINDADE, Gestine C. **Educação e Classes populares: Perspectiva de um fazer pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002.

VENDRAMINI, Celia Regina. AUED, Bernadete Wrublewski. (orgs) **Temas e Problemas no Ensino em Escola do Campo**. 1ª edição. São Paulo. Outras Expressões, 2012

#### Leis

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases 9394. De 20 de dezembro de 1996

PARANÁ. Resolução 714 de 1999

\_\_\_\_\_. Resolução 614/2004 SEED

\_\_\_\_\_. Resolução 5639/2013 SEED

\_\_\_\_\_. Parecer 1012/2003 – CEE/PR

CASCAVEL. Decreto 11.167/2014 – Cascavel PR

#### Documentos

SEED. **Projeto Político Pedagógico. 2009 e 2015.** Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu - PR

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico. 2016.** Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Cascavel - PR

SEMED. **Projeto Político Pedagógico. 2016.** Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Cascavel - PR

MST. **Documento Orientador para os Núcleos Setoriais.** Londrina, 30 de Janeiro de 2013

**Caderno dos Núcleos Setoriais, 2014 a 2016**

SOLDA, Maristela. **Diário de Campo 2015 / 2016**

## ANEXO 1

### DOCUMENTO BASE ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS SETORIAIS

Os Núcleos Setoriais conforme a proposta pedagógica da Escola Itinerante serão realizados de forma a proporcionar o reagrupamento horizontal de várias idades e estarão articulados à gestão da escola, como espaço de auto-organização dos estudantes aliados ao ensino (conteúdo das disciplinas).

Este será espaço de exercitar a teoria e prática, pois os educandos e professores desenvolverão um conjunto de ações que perpassara a prática de planejamento coletivo, execução de tarefas e a apropriação de conhecimento científico e as diversas técnicas de fazer determinada ação.

A princípio são apontados sete núcleos setoriais, que serão organizados nas escolas de acordo com as necessidades de cada local:

#### 1- Núcleo Setorial de Memória

É núcleo responsável em guardar a memória da escola, sendo responsável pelo registro da vida coletiva da escola. Este núcleo trabalhará com três instrumentos: um **Diário da Escola Itinerante**, **Pasta de Acompanhamento das Práticas Pedagógicas dos Complexos**, **Arquivo Fotográfico e Audiovisual (vídeos)**.

Nestes instrumentos devem ser priorizados o registro das práticas inovadoras que transgridam a forma escolar tradicional e que inovem na dimensão de outra forma escolar e de sociedade.

#### Tarefas:

##### a) Diário da Escola Itinerante

Organizar um diário da escola, num caderno específico para o registro do cotidiano no qual a escola está imbuída. O registro precisa considerar o que ocorre na escola e no acampamento, questões relevantes do processo de ensino dos complexos. Considerando que o diário:

- a) Se faz todos os dias;
- b) Precisa identificar acontecimentos, fatos, sujeitos envolvidos;
- c) Terá uma **descrição** completa com informações detalhadas (importante);

- d) Descreverá de maneira cronológica e narrativa o que ocorreu durante o dia;
- e) Descreverá analisando as práticas pedagógicas inovadoras, indicando que haverá uma produção na pasta da memória;
- f) Registrará as atividades em sala de aula, mas também fora dela como visitas, intercâmbios, entrevistas... como exigem os complexos;
- g) Pode ter um coordenador responsável pelo seu zelo e pela divisão de tarefas com educadores e educandos;
- h) Pode ser lido semanalmente no tempo formatura como forma de ir socializando os registros.

## 2. Pasta das Práticas Pedagógicas dos Complexos de Estudo

Esta pasta será o espaço de registrar/arquivar as produções em torno dos complexos de estudo. É importante que as produções recolhidas sejam organizadas por ano ou ciclo, sendo imprescindíveis os seguintes documentos:

- a) Planejamento de Ensino por Complexo de Estudo;
- b) Atividades que transgridam a forma escolar tradicional;
- c) Produções de educadores como um plano de atividade, uma prática desenvolvida, um roteiro de entrevista ou questionário, um material didático, um texto novo;
- d) Produções de educandos, seus textos, relatos, documentos, invenções, participações no trabalho e na luta;

Cada trabalho recolhido e arquivado deve ser identificado e contextualizado. No final de cada semestre, encaderna-se o material que vai para a biblioteca da escola.

## 3. Arquivo Fotográfico e Audiovisual (Vídeo).

Reunir e arquivar fotografias e vídeos das práticas desenvolvidas. Esse material pode compor a pasta, mas gravado em CD.

### **Organização:**

- a) Ter um educando de cada turma responsável em recolher material e organizar a pasta da memória.

- b) O Diário pode ser feito por uma equipe, em que cada dia fique uma dupla de Educando responsável em fazer o registro no diário, primeiro faz num rascunho, o professor revisa, depois passa a limpo no diário oficial da escola.
- c) Os responsáveis pelo diário deverão ir em busca de informações do coordenador da escola, dos dirigentes do acampamento, atuando como uma espécie de repórter.
- d) O professor responsável deverá dar aporte com conhecimentos e técnicas de escritas de diário, bem como fará as correções de cada escrita diária e técnicas de tratamento de dados e forma de arquivar.

## **2- Núcleo Setorial de Comunicação**

Este núcleo é responsável pela socialização de informação na escola e no acampamento, proporcionando a todos a conexão com o que ocorre na escola, acampamento/assentamento e no mundo. O conhecimento que perpassara este núcleo será as diversas linguagens como: linguagens escritas, faladas e o domínio das diversas tecnologia como: radio, internet, jornal, mural.

### **Tarefas:**

- a) Organizar murais de informações na escola, acampamento... Colocando notícias quadro de horário, primando para que fiquem a disposição informações salutareas para a comunidade escolar. Nestes murais deve primar pelo uso correto e estético da língua escrita.
- b) Organizar um programa de rádio, na rádio comunitária do acampamento ou através de sistema de som ou caixa de som, combinado neste programa a socialização de informações, entrevista e a socialização de músicas diversas.
- c) Receber o Jornal Sem Terra, e revista Sem Terra, a revista Sem Terrinha e Jornal Sem Terrinha, fazer a divulgação nas turmas, selecionar materiais para ler no tempo formatura e fazer a divulgação e campanha de assinatura na escola e no acampamento. ;

### **Organização:**

- a) Ter os responsáveis pelos murais, que deverão que organizar, ornamentar e garantir a atualização destes murais semanalmente.

- b) Ter o responsável pelo programa de rádio, na rádio comunitária ou rádio escolar, que terão que planejar os programas e buscar envolver todos os demais sujeitos da escola.
- c) Ter uma equipe responsável em lidar com as notícias escritas, buscar jornais, revistas, internet e fazer a divulgação dos acontecimentos no tempo formatura, no recreio, nas turmas e selecionar matérias para ser fixado nos murais. Esta equipe também faz a divulgação do Jornal Sem Terra e Sem Terrinha.
- d) O professor que acompanhará este núcleo Setorial deverá contribuir com conhecimentos para a organização do mural, para a escrita de jornal etc.

### **3- Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino**

Será o Núcleo Setorial que apoiará a dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento, o quadro de tempos educativos, e a boa organização dos materiais de suporte ao ensino. O núcleo será responsável pela organização do conjunto de materiais de suporte ao ensino, os materiais didáticos, a organização da biblioteca e dos equipamentos como TV, o Rádio, o DVD etc.

#### **Tarefas:**

- a) Fazer a recepção dos estudantes, visitantes, pais na escola, os recebendo com cortesia, atenção e quando necessário apresentar os espaços da escola, como funciona, e apresentar a Proposta Pedagógica da Escola Itinerante.
- b) Atuar na secretaria da escola, contribuindo na organização e controle do almoxarifado de materiais, controle dos equipamentos.
- c) Primar pelos tempos educativos, quadro de horário das turmas e responsável em avisar o horário batendo sinal para cada aula. Verificar se as turmas estão com professores em sala de aula ou momentos de auto-organização.
- d) Atuar na Biblioteca da Escola, organizando os livros, catalogando, controlando retirada e devolução e coordenar tempo leitura de sua turma,

#### **Organização:**

- a) Ter uma equipe de educandos escalados em plantões na recepção de pais, visitantes, pesquisadores e outros com interesse sobre as práticas da escola.

Estes terão que dominar a proposta pedagógica da escola para poder explicar aos visitantes.

- b) Ter um responsável de apoio ao Ensino em cada turma, que dará suporte ao professor providenciando os materiais de suporte como a TV, o rádio, os livros... Será responsável pela pasta de acompanhamento, recolher produções dos educandos para colocar na pasta de acompanhamento, ter um espaço de arquivamento destes documentos por turma) e este também.
- c) Ter uma equipe responsável pelos tempos educativos: que contribuirá na organização do dia na escola, primando pelo quadro de horário e este que será responsável em bater o sinal no horário de cada aula/tempo.
- d) Ter uma equipe responsável pela biblioteca: Serão os responsáveis por catalogar os livros, organizar nas prateleiras, controlar a retirada e devolução dos livros, fazer a divulgação de novos livros, coordenar o tempo leitura em sua turma.
- e) Almojarifado de Materiais: Controlará a entrada e a saída de materiais didáticos.

#### **4- Núcleo Setorial de Finanças/Estrutura**

O núcleo setorial da Finança e Estrutura tem a função de dar apoio a equipe financeira e administrativa da escola. Organizar os processos de finanças da escola, entradas, saídas. E de manter o controle do patrimônio da escola e da merenda escolar.

##### **Tarefas:**

- a) Realizar orçamentos bimestral/trimestral e o planejamento das finanças da escola.
- b) Realizar prestação de contas, bem como entradas, saídas e saldos da finança, junto à equipe financeira e administrativa da escola.
- c) Acompanhar e organizar levantamento da merenda escolar. Acompanhar o recebimento da merenda escolar.
- d) Realizar levantamento do patrimônio da escola, registrando em livro ata os códigos conforme orientação da SEED.

- e) Zelar e cuidar do patrimônio da escola, controlando empréstimo de patrimônio e devolução, conscientizando a coletividade sobre o cuidado com o patrimônio público.
- f) Dar apoio e organizar orçamento para eventuais atividades exteriores a escola (Encontro dos Sem Terrinha, Atividades Culturais, Jogos, entre outras).
- g) Promover e organizar eventos para arrecadar fundos para a escola.
- h) Discutir sobre as melhorias da estrutura da escola, a fim de garantir um espaço educativo que permita realização das atividades pedagógicas de qualidade.

### **Organização:**

- 1- Ter uma equipe responsável pelo planejamento financeiro (elabora orçamento) organiza as prestações de contas e socializa com toda a coletividade.
- 2- Ter uma equipe responsável pela administração dos recursos financeiros, que pode ser composta por um coordenador pedagógico da escola e os educandos coordenadores deste Núcleo Setorial.
- 3- Ter uma equipe responsável pela estrutura da escola, para fazer o levantamento, registro, inventário do patrimônio e também é responsável em controlar empréstimo de patrimônio, o cuidado e o zelo do mesmo no cotidiano da escola.
- 4- A função do professor neste núcleo é orientar os estudantes com conhecimentos sobre a elaboração de orçamentos, planilhas de Excel, prestação de contas, utilização de livro de controle de caixa e contribuir no processo de organização do planejamento do núcleo setorial.

### **5- Núcleo Setorial de Embelezamento**

É o Núcleo responsável pelo embelezamento da escola, pela organização dos espaços, possibilitando a primazia do belo na escola. Tem a função de possibilitar que os espaços da escola mesmo improvisados, sejam acolhedores em harmonia com a natureza e a produção humana. Neste sentido este núcleo terá três atividades centrais: plantio de flores, árvores, arbustos ou seja o ajardinamento da escola, a organização estética da escola: identificação dos espaços, exposição de trabalhos e a valorização dos símbolos na escola.

**Tarefas:**

- a) Planejar, fazer e zelar pelo ajardinamento da escola, plantando árvores, grama e flores.
- b) Planejar a identificação dos vários espaços com placas, utilizando a língua padrão e a estética. Pensar espaços para expor trabalhos para toda a coletividade, utilizando recursos que impeça a deterioração por chuva, poeira e calor.
- c) Cuidar dos símbolos: garantir nos mastros para o tempo formatura a bandeira do Brasil, Paraná, do MST bem como o cuidado com estes símbolos, recolher se for preciso. E em cada sala de aula ter uma bandeira do MST.

**Organização:**

- 1- Ter uma equipe responsável pelo ajardinamento em que planejarão canteiros de flores, plantio de árvores, grama etc.
- 2- Ter uma equipe responsável pela identificação com placas dos vários espaços da escola, também fazer a discussão com as turmas sobre a forma de organização da sala de aula, a ornamentação do espaço etc.
- 3- Ter uma dupla ou trio responsável pelos símbolos, que se atentarão para garantir nos mastros as bandeiras e na sala, bem como responsável pelo almoxarifado de mística que deverá ter os diversos símbolos da luta e materiais necessários para apresentação das místicas
- 4- O professor neste núcleo setorial deverá contribuir com conhecimento das épocas de plantio das diversas plantas de jardins, bem como com técnicas diversas de jardins. E também contribuir com o conhecimento sobre cuidado com símbolos, a estética para identificação de espaços etc.

**6- Núcleo Setorial de Saúde e Bem Estar**

Este núcleo setorial é um dos mais importante na escola, pois será responsável pelo bem estar da coletividade, que se preocupará com diversas questões da vida humana: desde a alimentação, a limpeza e higiene e saúde. Neste núcleo setorial além de executar tarefas práticas de limpeza, se preocupará com o bem estar de todos com uma boa alimentação, com espaços limpos, organizados coletivamente e logo um boa saúde.

**Tarefas:**

- a) Contribui na cozinha da escola, ajuda a cortar alimentos para ser preparados pela cozinheiras, ajuda a servir a alimentação escolar, e lavar a louça.
- b) Organiza o processo de limpeza da sala de aula, dos banheiros primando pela higiene coletiva, a distribuição de tarefas.
- c) Se preocupa com o destino adequado do lixo na escola e no acampamento.
- d) Faz campanhas de conscientização sobre a alimentação saudável, contribui na elaboração do cardápio da escola, faz arrecadação de alimentos na comunidade para complemento a alimentação escolar, se atenta para a validade da merenda e enlatados.

**Organização**

- a) Ter uma equipe responsável em atuar na cozinha para contribuir no preparo de alimentos, ajudar a servir a alimentação e levar a louça, esta equipe deverá ter um horário especial que possa ter todos os dias educandos atuando e estes deverão utilizar equipamento como avental e toca conforme padrões da vigilância sanitária.
- b) Ter uma equipe responsável pela limpeza da escola, que coordene o processo nas turmas e que possa de tempo em tempo puxar mutirões de limpeza geral na escola etc.
- c) Ter uma equipe responsável pela coleta do lixo, separação do lixo e destinação correta.
- d) O professor neste núcleo deverá contribuir com conhecimentos de higiene, alimentação saudável, reaproveitamento de alimentos, técnicas de limpeza ....

**7- Núcleo Setorial Agrícola**

Este núcleo setorial é responsável pelas práticas agrícolas na escola e possibilita a vivência do cuidado com a terra e com o meio ambiente. Este será o núcleo em que os educandos poderão exercitar a teoria e prática e aprenderão os conhecimentos da vida no campo de planejar o plantio, a colheita com base em conhecimento em científicos.

**Tarefas:**

- a) Organizar a horta da escola, com canteiros, forma de aguar, pensar espaço para guardar ferramentas e fazer isso primando pelo plantio agroecológico e apreensão de técnicas agrícolas sobre este modelo de produção.
- b) Organizar um pomar com plantas frutíferas, pensando desde o cultivo de frutas que produzem rapidamente e em longo prazo.

**Organização**

- 1- Ter uma equipe responsável pela horta que trabalhe semanalmente e atue desde um planejamento que considere a época para plantio, colheitas de hortaliças.
- 2- A partir da horta pensar outras práticas agrícolas e criação de animais
- 3- O papel do Professor neste núcleo é contribuir com conhecimentos acerca de época de plantio das principais hortaliças, possibilitar conhecimentos de técnicas de plantio orgânicas\agroecológicas

**Papel do professor nos núcleos setoriais**

Cada Núcleo Setorial terá professores responsáveis pelo ensino, podendo ser um ou mais professores que deve atuar como orientando pedagogicamente e não o mandante no núcleo setorial, para isso deve ter como premissa o saber escutar os estudantes, instigar os estudantes a planejar, executar com responsabilidade.

Neste espaço o papel do professor é dar suporte ao processo com conhecimento que as ações planejadas pelos estudantes demandarem.

- a) Acompanhar no tempo trabalho este Núcleo Setorial, dando suporte com conhecimentos para qualificar o desenvolvimento das tarefas pelos educandos. Não poderá atuar como chefe do Núcleo Setorial, deverá ser um educador que contribui nas discussões e aportes que o núcleo necessitar.
- b) Deverá trabalhar conhecimentos das diversas funções que os Núcleo Setorial desenvolver na escola, colocando o conhecimento científico na vida dos educandos.
- c) Contribuir no processo de planejamento semestral do Núcleo Setorial, primando pela participação e pelas definições dos educandos no planejamento.
- d) Contribuir no momento de avaliação, quinzenal ou mensal, do desenvolvimento das tarefas.

### **Processo de Organização dos núcleos Setoriais**

Os Núcleos Setoriais serão composto por educandos(as) de todas as turmas em cada turno, a depender da organização de cada escola, a participação nos núcleos setoriais poderá ser por escolha ou indicação nos coletivos das turmas, este processo será coordenado pelo Coletivo Pedagógico da escola, a quantidade de educandos por turma que comporá o núcleo setorial dependerá da quantidade de tarefas e a necessidade de pessoas, ou seja pode variar de 10 a 70 estudantes.

Nos primeiro meses de aula, o núcleo setorial deverá ter um plano de estudos para compreender as tarefas e organização, cabendo aos educadores responsáveis elaborar um plano e submeter para aprovação e sugestão dos educandos.

No final do primeiro mês o núcleo Setorial deverá ter um planejamento de trabalho, que deverá ser submetido à aprovação da coordenação da escola.

### **Coordenação da Escola**

A coordenação da Escola será o espaço de unidade dos núcleos setoriais e de decisão na escola e deverá ser composta por uma dupla (um menino e uma menina) coordenadores dos Núcleos Setoriais (que serão educandos), pelos coordenadores pedagógicos, por representantes do Setor de Educação e por representantes dos Educadores. Este se reunirá semanalmente e será o espaço de unidade.

Esta coordenação deverá eleger entre si, um coordenador e uma coordenadora que terá a função de coordenar a reunião semanal, preparar a pauta junto com a coordenação pedagógica da escola. Também deverá ter um secretário e um vice para registrar as decisões em ata.

Coletivo Pedagógico das Escolas Itinerantes

Londrina, 30 de Janeiro de 2013