

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEEB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: UMA ANÁLISE
SOBRE O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA “ESCOLA DO ENSINO” À
“ESCOLA DO TRABALHO”**

ROSE RIEPE DE SOUZA

**FRANCISCO BELTRÃO - PR
2020**

ROSE RIEPE DE SOUZA

**ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: UMA ANÁLISE
SOBRE O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA “ESCOLA DO ENSINO” À
“ESCOLA DO TRABALHO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação – Linha de pesquisa 02: Sociedade Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antônio.

**FRANCISCO BELTRÃO - PR
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Rose Riepe de

Escola Itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da Escola do Ensino à Escola do Trabalho / Rose Riepe de Souza; orientador(a), Clésio Acilino Antônio, 2020.

154 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Escola Itinerante. 2. Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 3. Escola do Trabalho. 4. Escola do Ensino. I. Antônio, Clésio Acilino. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSE RIEPE DE SOUZA

TÍTULO DO TRABALHO: ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: UMA
ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA "ESCOLA DO
ENSINO" À "ESCOLA DO TRABALHO"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Clésio Acilino Antonio (Orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Franciele Soares dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel
(UNIOESTE)



Marciane Maria Mendes

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul
(UFFS)

Francisco Beltrão, 28 de agosto de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, em especial, ao meu pai Ildemar Guilherme Riepe (*in memoriam*) e minha mãe Maria de Jesus Riepe por sempre me incentivarem a estudar, pelo apoio, incentivo e carinho em todos momentos de desafio.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST pela luta travada acerca da construção de uma educação transformadora na atualidade e ao coletivo de professores(as) da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, profissionais da educação que possuem compromisso com a luta por uma educação de qualidade no campo e aceitaram participar desta pesquisa.

Ao orientador Professor Dr. Clésio Acilino Antônio – UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho, meu respeito e admiração pela compreensão, paciência, incentivo e pelos incontáveis ensinamentos no decorrer desta pesquisa, principalmente por acreditar em uma educação mais humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço meu orientador, professor Dr. Clésio Acilino Antônio - UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, pela oportunidade de desenvolver a pesquisa, pela excelente orientação, pelo exemplo de professor que se tornou na minha vida, pela paciência, dedicação e compreensão.

Agradeço à professora Dr. Cecília Maria Ghedini– UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, pela acolhida, apoio e incentivo em todos os momentos.

Agradeço ao professor Dr. Alex Verdério – UFFS, campus Laranjeiras do Sul, pelo incentivo para continuar estudando e apoio na construção do projeto de pesquisa.

Agradeço à professora Dr. Franciele Soares dos Santos e à professora Dr. Marciane Maria Mendes, por aceitarem em contribuir com a pesquisa e por suas indicações de suma importância.

Agradeço ao coletivo da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, professores(as), equipe pedagógica e coordenação, pela acolhida no momento de pesquisa a campo, paciência e disponibilidade para diálogo.

Agradeço meu companheiro, Thiago Gonçalves de Souza, por todo apoio, compreensão, dedicação e cumplicidade no processo de curso. Também agradeço meu filho, Arthur Riepe de Souza, por me dar força para continuar, ele que me motiva em todos os desafios da vida.

Agradeço à Deise Mari de Oliveira Costa e o Samuel Gonçalves de Souza, primos(as) que sempre estiveram presentes no processo de curso, pela amizade, companheirismo e ajuda sempre que precisava.

Agradeço aos colegas de jornada do Mestrado em Educação, em especial à Fabiana G. Souza e à Larissa Riboli, por tornar os dias difíceis mais leves, pela amizade e companheirismo.

“Nossos ensinamentos não são um dogma, mas um guia para a ação.” (KRUPSKAIA, 2017).

“Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida [...]. A tarefa iniciada vai ser agarrada pela juventude; é necessário que as mãos dela sejam mais hábeis, que os olhos sejam mais vigilantes, os movimentos confiantes. A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele [...]. É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para o futuro, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los no processo de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar...” (KRUPSKAIA, 1924 apud LUNATCHARSKI, 2002).

RESUMO

SOUZA, Rose R. **Escola Itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da “Escola do Ensino” à “Escola do Trabalho”**. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. O objeto de estudo refere-se a uma Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná e seu processo de transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, que envolvem processos de alterações pedagógicas, de organização escolar e de práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam nas Escolas Itinerantes. A proposta de educação escolar desse movimento social, tendo como uma de suas orientações fundamentais o trabalho como princípio educativo, torna-se importante de ser compreendida e analisada, porque estão relacionadas aos debates acerca da forma escolar em processos de transformações pedagógicas nas escolas do campo. Nesse sentido, a questão principal da pesquisa diz respeito ao que os(as) professores(as) concebem sobre o processo de transformação em relação à “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho” que está em construção na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, Pré-assentamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de transformação das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as) atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber. Como objetivos específicos, pretende-se: i) Identificar e compreender a configuração da forma pedagógica da “Escola do Ensino”; ii) Identificar e compreender a configuração da forma pedagógica da “Escola do Trabalho”; iii) Identificar e compreender como se concebe a Escola Itinerante do MST na transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”; iv) Identificar e analisar as configurações da “Escola do Ensino” presentes na Escola Itinerante do MST, a partir da perspectiva dos(as) professores(as) atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber; v) Analisar as contradições da “Escola do Ensino”, presentes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber do MST, que limitam o avanço na transformação para a “Escola do Trabalho”. Como opção metodológica, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir do estudo de caso, utilizando-se de instrumentos a entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo. O referencial teórico utilizado corresponde a autores(as) que ajudam a compreender a escola como objeto de estudo, bem como suas especificidades nas características pedagógicas da “Escola do Ensino”, da “Escola do Trabalho” e da Escola Itinerante do MST. Percorre autores como: Pistrak (2011; 2013), Krupskaya (2017), Lunatcharski, (2012), Manacorda (2006), Petitat (1994), Enguita (1989), Vincent, Lahire e Thin (2001), Saviani (2006), Canário (2006; 2005) e Munarim (2011), Bahniuk (2017), Caldart (2000; 2011, 2005), Dalmagro (2011), Munarim (2011), Souza (2006), Bahniuk, Camini (2012), Sapelli, Leite, Bahniuk (2019), Ciavatta e Lobo (2012), entre outros. A pesquisa consistiu em ampliar as compreensões acerca da forma pedagógica da “Escola do Ensino” e da “Escola do Trabalho” e em identificar a forma pedagógica da escola do MST e suas especificidades a partir da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes. A pesquisa apontou algumas características próprias da Escola Itinerante Herdeiros do Saber no processo de transformação da forma escolar predominante e os desafios vivenciados por esta escola, os quais podem contribuir com o avanço dessa experiência educativa e demais Escolas Itinerantes, do Campo e públicas. O presente trabalho foi

realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Escola Itinerante; Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; “Escola do Trabalho”; “Escola do Ensino”.

ABSTRACT

SOUZA, Rose R. **Herdeiros do Saber Itinerant School: an analysis of the transformation process from the “School of Education” to the “School of Work”**. 2020. 154 f. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education - Master's Degree, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020

This research was developed in the Research Line: Society, Knowledge and Education, of the Graduate Program in Education - Master's Degree, from UNIOESTE, Francisco Beltrão campus. The object of study refers to an Itinerant School of the Movement of Landless Rural Workers (MST) of Paraná and its process of transformation from the “School of Education” to the “School of Work”, which involve processes of pedagogical changes, school organization and pedagogical practices of teachers who work in Itinerant Schools. The school education proposal of this social movement, having work as an educational principle as one of its fundamental orientations, becomes important to be understood and analyzed, because they are related to the debates about the school form in processes of pedagogical transformations in rural schools. In this sense, the main question of the research concerns what the teachers conceive about the transformation process in relation to the “School of Education” to the “School of Work” that is under construction at the Herdeiros do Saber Itinerant School, Herdeiros da Terra pre-settlement of 1º de Maio, municipality of Rio Bonito do Iguçu. The general objective of the research was to analyze the process of transforming the pedagogical practices of the “School of Education” to the “School of Work”, from the perspectives of the teachers working at the Herdeiros do Saber Itinerant School. The specific objectives are to: i) Identify and understand the configuration of the pedagogical form of the “School of Education”; ii) Identify and understand the configuration of the pedagogical form of the “School of Work”; iii) Identify and understand how the MST Itinerant School is conceived in the transformation of the “School of Teaching” to the “School of Work”; iv) Identify and analyze the configurations of the “Teaching School” present in the Itinerant School of the MST, from the perspective of the teachers working in the Herdeiros do Saber Itinerant School; v) To analyze the contradictions of the “School of Education”, present in the Herdeiros do Saber Itinerant School of the MST, which limit the progress in the transformation to the “School of Work”. As a methodological option, a qualitative research was carried out based on the case study, using semi-structured interviews, participant observation and field diary instruments. The theoretical framework used corresponds to authors who help to understand the school as an object of study, as well as its specificities in the pedagogical characteristics of the “School of Education”, “School of Work” and the Itinerant School of the MST. It covers authors such as: Pistrak (2011; 2013), Krupskaya (2017), Lunatcharski, (2012), Manacorda (2006), Petitat (1994), Enguita (1989), Vincent, Lahire and Thin (2001), Saviani (2006), Canário (2006; 2005) and Munarim (2011), Bahniuk (2017), Caldart (2000; 2011, 2005), Dalmagro (2011), Munarim (2011), Souza (2006), Bahniuk, Camini (2012), Sapelli, Leite, Bahniuk (2019), Ciavatta and Lobo (2012), among others. The research consisted of enlarge the understanding of the pedagogical form of the “School of Education” and of the “School of Work” and of identifying the pedagogical form of the MST school and its specificities from the Itinerant Schools pedagogical proposal. The research pointed out some characteristics of the Herdeiros do Saber Itinerant School in the process of transformation of the predominant school form and the challenges experienced by this school, which can contribute to the advancement of this educational experience and other Itinerant Schools, from the Countryside and public schools. This work was carried out with the support of

the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES)
- Financing Code 001.

Keywords: Itinerant School; Landless Rural Workers' Movements; “School of Work”;
“School of Education”.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das informações sobre os professores(as) entrevistados	29
Quadro 2: Síntese da organização educativa da “Escola do Ensino”	45
Quadro 3: Síntese da organização educativa da “Escola do Trabalho”	56
Quadro 4: Síntese da organização educativa da Escola do MST	63
Quadro 5: Escolas Itinerantes e Escolas Base no Paraná.....	71

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Acampamento-Base.	74
Imagem 2: Escola Herdeiros do Saber I (Sede)	75
Imagem 3: E. I. Herdeiros do Saber, comunidade central do Pré-Assentamento	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP – Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agraria do Paraná
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CECISS – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak
CEE – Conselho Estadual de Educação
CFR – Casa Familiar Rural
EFA – Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
IES – Instituição de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria
E. I.– Escola Itinerante
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MPC – Modo de Produção Capitalista
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NARKOMPROS – Comissariado Nacional de Educação
NBs – Núcleo de Base
PA – Projeto de Assentamento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PR – Paraná
SEED – Secretaria do Estado da Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: A FORMA ESCOLAR: DA “ESCOLA DO ENSINO” À “ESCOLA DO TRABALHO”	31
1.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NA HISTÓRIA E A CONSOLIDAÇÃO DA SUA FORMA	32
1.2 A “ESCOLA DO ENSINO” E SUA ATUALIDADE	39
1.3 DA NEGAÇÃO À “ESCOLA DO ENSINO” À CONSTRUÇÃO DA “ESCOLA TRABALHO”	46
1.4 A ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA DA “ESCOLA DO TRABALHO”	51
CAPÍTULO II: ESCOLA DO MST E DA ITINERÂNCIA – APROXIMAÇÕES COM A “ESCOLA DO TRABALHO”	57
2.1 A “ESCOLA DO TRABALHO” NO ÂMBITO DA ESCOLA DO MST	58
2.2 A ESCOLA ITINERANTE DO MST E A TRANSFORMAÇÃO PARA “ESCOLA DO TRABALHO”	64
2.3 ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: PARTICULARIDADES SOCIAIS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS COMO ESCOLA DO MST	73
CAPÍTULO III. A ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: DA “ESCOLA DO ENSINO” À “ESCOLA DO TRABALHO”	82
3.1 CONHECIMENTOS E CONTEÚDOS, PRÁTICAS METODOLÓGICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	82
3.2 TRABALHO, VIDA E TEMPOS E ESPAÇOS	96
3.3 DESAFIOS: PEDAGÓGICOS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
5. REFERÊNCIAS	135
ANEXOS:	144
ANEXO 1:	144
ANEXO 2:	145
ANEXO 3:	146
ANEXO 4:	147
APÊNDICES:	148
APÊNDICE 1:	150
APÊNDICE 2:	151
APÊNDICE 3:	153

INTRODUÇÃO

No campo educacional, a partir das pedagogias contra hegemônicas (SAVIANI, 2007), evidencia-se o incessante questionamento relativo à forma escolar predominante, a qual somos submetidos em grande parte do tempo de nossas vidas, e que não vem correspondendo às necessidades educacionais atuais dos trabalhadores. Esse questionamento ocorre principalmente a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua proposta pedagógica e curricular para as Escolas Itinerantes.

Ao identificar que a Escola Itinerante Herdeiro do Saber constrói um processo pedagógico que se orienta criticamente sobre a forma escolar predominante, com o objetivo de superar suas configurações pedagógicas, e que desenvolve práticas de resistência mediante as relações sociais capitalistas, de formação humana e inserção dos estudantes em um projeto de luta mais amplo, que aspira mudanças estruturais no tecido social, considera-se importante compreender melhor essa escola.

A necessidade de maior entendimento sobre a Escola Itinerante deu-se mediante a minha inserção como acampada em meados de 2014, no acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, e contribuição no Centro de Formação - CEAGRO¹ no setor pedagógico, contexto de formação de professores(as) alinhados ao Movimento por uma Educação do Campo. A minha inserção no Acampamento e no CEAGRO permitiu o acompanhamento do processo constitutivo da Escola Itinerante Herdeiros do Saber e entendimento da importância dessa experiência escolar no movimento de consolidação da Educação do Campo no Paraná. Também, levou-me a compreensão de que é possível forjar uma escola diferente: com relações mais humanizadas, sendo realidade desde o início de minha formação, enquanto educadora e militante.

Posteriormente, essa necessidade redimensionou pela maior aproximação com a escola por meio da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Curso de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Laranjeiras do Sul/PR, no qual foi analisada a prática pedagógica no âmbito da luta pela terra (SOUZA, 2017). O TCC levou-me à maior aproximação da escola e observação da realidade vivenciada pelos(as) professores(as) no dia a dia. Atualmente, o interesse de pesquisar sobre essa experiência

¹ Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), localizado no assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguçu, que atende as turmas de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul, Paraná.

escolar despertou-me para o ingresso e formação no Programa de pós-Graduação, Stricto Sensu – Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, a partir de 2018.

Soma-se a tal percurso, constatar que a Escola Itinerante contribui na discussão acerca do direito, do acesso e da permanência à Educação do Campo, movimento amplo de resistência na luta pela garantia à educação de qualidade aos sujeitos do campo. Do mesmo modo, por identificar que as práticas pedagógicas da Escola Itinerante, embasada na Pedagogia Socialista, apresentam a ousadia de produzir saberes frente à educação do capital, constituindo-se como uma alternativa educacional (SOUZA, 2017). Assim, a Escola Itinerante pauta a educação como meio para fortalecer a busca da emancipação humana, na construção de novas relações sociais alicerçadas a partir de um ideal de sociedade, o que vai ao encontro com os objetivos do MST, de democratização do acesso à terra, via reforma agrária popular, e à transformação social. Isso vem reforçar a importância da experiência da Escola Itinerante na atualidade.

Em consonância com as questões já postas, considera-se importante discutir os desafios apresentados aos(as) professores(as) frente à necessidade de superação do modo tradicional de fazer escola. A proposta pedagógica e forma escolar do MST, por meio da construção da “Escola do Trabalho”, parece aos(as) professores(as) um trabalho diferenciado pelas mudanças nas práticas pedagógicas necessárias a sua organização escolar e seu currículo. A compreensão de mudanças nas práticas pedagógicas, refere-se a mudanças nas “[...] circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente.” (FRANCO, 2016, p. 542), ou seja, trata-se de mudanças necessárias à forma escolar do trabalho no MST.

Soma-se à proposta pedagógica para as escolas do MST, a formação específica que o Movimento direciona aos(as) professores(as) que se inserem nas Escolas Itinerantes. Essas formações se caracterizam desde o incentivo a inserção dos(as) professores(as) em cursos de graduação, especialização, que trabalham a área de conhecimento e estudam a Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento, até ao estudo da proposta curricular e pedagógica das Escolas Itinerante pelo coletivo escolar e acompanhamento dos(as) professores(as) pelo Setor de Educação do MST, com formações locais e estaduais direcionadas à compreensão da proposta curricular do MST.

A proposta toma forma, concretude, aperfeiçoando a maneira como professores(as) constataam a realidade educacional, pela ação contrária que difunde sobre

a sociedade capitalista, tornando-se uma experiência que deve ser melhor compreendida. Nesse sentido, é necessário destacar que o processo de transformação assumido pelo Setor de Educação do MST para as Escolas Itinerante é um movimento que tem significância na sua particularidade, para produzir mudanças no interior dessas escolas em que os(as) professores(as) atuam.

Como processo inicial de aperfeiçoamento do problema de pesquisa a ser desenvolvida, como também para melhor apropriação do tema e esclarecimento da relevância deste estudo, realizou-se um levantamento das produções sobre Escolas Itinerantes do MST no Paraná² a partir de pesquisa bibliográfica no banco de dados da Capes, em meados de 2018³.

Em linhas gerais, identificou-se que há inúmeros trabalhos acadêmicos que buscam compreender a Escola Itinerante e seu projeto político-pedagógico nos espaços do MST. Entre esses, nove dissertações que, de forma mais específica, abordam experiências das Escolas Itinerantes localizadas no Paraná, as quais serão apresentados de forma cronológica, apontando os principais pontos discutidos sobre escola e suas conclusões.

Inicialmente, a dissertação de Adelmo Iurczak (2007), intitulada “*Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST*”, que teve por objetivo analisar no contexto da Escola Itinerante, a prática pedagógica nas turmas de 5ª a 8ª séries, particularmente o trabalho com Temas Geradores, a partir da experiência da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, localizada na região Oeste do Paraná. O autor, no terceiro capítulo, busca definir o que é Escola Itinerante e sua organização política-pedagógica para, em seguida, trazer a prática pedagógica pelo trabalho por meio dos Temas Geradores na particularidade da escola estudada. Iurczak (2007) destaca, embora o trabalho com Temas Geradores não tenha avançado suficientemente nas turmas de 5º a 8º séries para ter continuidade, os seguintes limites: os educadores de 5º à 8º ano resistirem a propostas inovadoras; não assumirem o compromisso com a escola; não serem preparados pelas Universidades para trabalharem com as classes populares; não acompanham a itinerância da escola e, assim, esta passa a não fazer sentido a eles; quanto à carência de recursos financeiros para o trabalho didático, pedagógico e estrutura física, ressaltado nas palavras

² Foram encontradas três teses que, em algum momento, referem-se às Escolas Itinerantes no Paraná: Camini (2009), sistematizada no livro “*Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola*”; Amboni (2014), intitulada “*A Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e gestão estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella*”; Bahniuk (2015), intitulada “*Experiências escolares e estratégia política: Da pedagogia socialista à atualidade do MST*”.

³ Mais especificamente, no mês de Abril.

de Iurczak (2007, p. 136) “[...] a escola de uma comunidade carente é da mesma forma carente [...]”. Para o pesquisador, mesmo assim, a experiência na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares possibilitou reflexões e se constituiu como recomeço das atividades, dando luz às novas experiências, considerando que, ao traçar as problemáticas enfrentadas nesta iniciativa, permite que, posteriormente em outras experiências, sejam trabalhadas com fins de superá-las, como exemplo a inserção dos educadores nas Escolas Itinerantes.

Em seguida, a dissertação de autoria Caroline Bahniuk (2008), intitulada *“Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST”*, que teve por objetivo analisar a experiência da Escola Itinerante que se desenvolve nos acampamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesse trabalho, a autora aponta as potencialidades e as contradições do trabalho educativo no MST, a partir do estudo da Escola Itinerante Sementes do Amanhã no Acampamento Chico Mendes, localizado no município de Matelândia – PR, direcionada pelas seguintes questões: 1) A escola pode-se encaminhar na direção de um projeto de emancipação humana? 2) O que há de contestador na proposta da Escola Itinerante? 3) Como ela se contrapõe à escola do capital? 4) Quais suas contradições ao buscar reconhecimento do Estado e, ao mesmo tempo, instituir espaços e formas alternativas de escolarização? 5) Quais são os principais limites para que sua proposta se materialize? No decorrer da dissertação, Bahniuk dedica o último capítulo para discutir Escola Itinerante, trazendo a origem da escola no interior do MST, assim como a relação escola-vida, escola-realidade, escola-trabalho, escola-estado, escola-luta social. Na busca de responder as questões propostas, a autora coloca que evidenciou como positividade e limites na escola pesquisada: a relação entre a escola e a vida; reconhecimento da experiência do aluno a partir do cuidado de não ficar na realidade imediata; aos Ciclos de Formação Humana (CFH) como forma de resistência à escola do capital, por exemplo, na seriação e na avaliação, o que gera mais companheirismo entre educadores e educandos; apresenta mais autonomia em relação ao controle do Estado, mas, ao mesmo tempo, reproduz a lógica estatal, por exemplo, o livro-ponto e livro de chamada; a escola atrela-se à luta social, contudo, no que tange ao acompanhamento nas mobilizações do MST, muitas vezes é visto como atrapalho à rotina escolar; falta de mais reflexão sobre a dimensão educativa do trabalho; falta de participação orgânica dos estudantes; falta de conhecimento da proposta educativa do MST e mais engajamento dos acampados, entre outras questões. Em caráter de conclusões, Bahniuk esclarece que a escola busca a emancipação quando apresenta a produção do conhecimento em consonância com a

mudança, a história, a luta e o trabalho, mas que a Escola Itinerante Sementes do Amanhã precisa assumir de forma coletiva e consciente esse compromisso para avançar.

Na sequência, a dissertação de Paulo R. U. Urquiza (2009), intitulada “*História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR – 2005-2008*”, que teve por objetivo sistematizar a história de constituição da Escola Itinerante Caminhos do Saber, situada no acampamento Maila Sabrina, Brigada Che Guevara, em Ortigueira no Paraná a partir de fontes primárias. Esse trabalho demonstra a importância de sistematizar as experiências das Escolas Itinerantes do MST para preservação da história, pois é uma organização passageira, perdura somente no período de Acampamento, já que quando se conquista o Assentamento, torna-se escola do campo, o que possibilita a perda de seus registros e memórias com o passar do tempo. Como indicativo de conclusões, Urquiza (2009) ressalta que a Escola Itinerante Caminhos do Saber tem um caráter diferenciado das outras escolas, pois além de escolarizar as crianças, alfabetizar adultos e municiar o Acampamento com o elemento cultural, promove a humanização e a socialização das pessoas envolvidas na luta pela posse da terra. Traz que, entre outras características, a escola busca romper com o depósito de conteúdos dando mais abertura aos educandos, o posicionamento das carteiras para evitar a centralidade só no educador, a possibilidade de passar só quando, de fato, aprendeu os conteúdos do ciclo, realizando uma crítica à escola tradicional, porém não caracteriza os pressupostos desta escola.

Acrescenta-se a dissertação de Alexandra Filipak (2009), intitulada “*A nossa escola, ela vem do coração: Políticas públicas de educação do Campo nas histórias dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira, PR)*”, que teve por objetivo, analisar como a política pública de Educação do Campo, a Escola Itinerante é apropriada e ressignificada na realidade social, cultural e política do Acampamento pelos dos sujeitos que dela fazem parte. A autora procura olhar para a Escola Itinerante como uma política pública, trazendo como o MST a partir das suas concepções pedagógicas emancipadoras, luta por esta política pública e se apropria dela no fazer pedagógico para a garantia do respeito à diversidade cultural. Filipak (2009) apresenta, em seu estudo, histórias de vida dos educadores Sem Terra para compreender que, “[...] a prática social é plural, humana e contraditória” (p. 279), e isso se configura no ambiente escolar. A autora identifica que os educadores apresentam uma prática em diálogo com a Pedagogia do Movimento, do MST, entretanto, há muitos limites no processo de construir uma atuação pedagógica e uma escola diferente, progressista, que busca transformações, reformas no que está posto, historicamente, à esta instituição e à sociedade como um todo. Assinala, ainda, que esses limites se apresentam,

principalmente, na garantia de uma política pública que respeite a diversidade cultural, o que o MST vem buscando realizar a partir da Escola Itinerante. No decorrer do trabalho não apresenta uma caracterização dessa escola, já que sua preocupação está em identificar e mostrar as relações desiguais, heterogêneas, nesse meio, no sentido de assumir as contradições presentes, não como algo negativo, mas como o que se tem de diferente na escola.

Traz-se também a dissertação de autoria de Marcos Gehrke (2010), intitulada “*Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST*”. O autor se propõe a discutir a problemática da produção escrita na Escola Itinerante em acampamentos, compostos por trabalhadores com pouca escolarização, mas que escrevem e fazem isso em contexto, a partir de enunciados produzidos na luta. No trabalho, o autor dedica o segundo capítulo para trazer a trajetória da escola de Acampamento, de Assentamento e Itinerante no MST a partir da prática da escrita em enunciados em documentos (1982-2008). Traz o surgimento da escola de Acampamento acerca da necessidade de ser diferente, que se contrapunha a escola capitalista, e ressalta marcas do Projeto Político Pedagógico (PPP), a itinerância da escola, organicidade dos educandos, os tempos de vida, desde os Ciclos de Formação Humana, a formação para a atualidade, seleção dos conhecimentos escolares e as temáticas do contexto, os temas geradores, apontando como a forma de fazer escola no Movimento. Entretanto, não sendo seu objetivo central discutir escola, centra na problematização da prática da escrita itinerante e escolarizada nas Escolas Itinerantes. Dessa forma, considera-se a escrita itinerante sendo com significado de luta, com intenção de formar um sujeito que escreva como luta, já que considera que o sujeito se forma e se humaniza quando lê e escreve com propósito, e a escrita escolarizada sendo problemática, mecânica e de repetição, apontando para a necessidade da ampliação da escrita itinerante. Identifica-se que, ao tratar das diferentes formas de escrita, o autor está, indiretamente, fazendo crítica a pressupostos da escola capitalista, por meio de uma nova forma de produzir escrita, característica da Escola Itinerante.

Em consonância com as pesquisas que trazem questões sobre as Escolas Itinerantes, a dissertação de Jurema Knopf (2013), intitulada “*A relação entre o MST - PR e o governo Roberto Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010)*”, teve por objetivo analisar a relação que se estabeleceu entre o MST e o governo Requião na formulação de políticas educacionais do campo no Estado do Paraná, período de 2003 a 2010. Buscando responder as seguintes questões: Como e que relações se estabeleceram entre MST/PR, a partir da constituição da Escola Itinerante, com o governo

Requião? Por que o Estado do Paraná, no governo Requião, permitiu essa forma de escola, sendo que ela se articula com objetivos contrários à lógica de controle, manutenção e dominação? Knopf (2013), no terceiro capítulo, dedica-se a trazer a trajetória da Escola Itinerante para situá-la como política da Educação do Campo, para, então, buscar entender a mediação entre o Setor de Educação do MST e o Governo Requião na constituição da Escola Itinerante no Paraná. A autora afirma que foi através de muitas lutas, tensões e conflitos que o MST, por intermédio dos governos Requião, conquistaram a constituição das Escolas Itinerantes do Paraná, e estas trazem traços, como inúmeros problemas estruturais e pedagógicos, iguais as demais escolas públicas, como também representação das condições possíveis de formação e de luta em que emergiram. Acresce que as Escolas Itinerantes se diferem das demais escolas devido à sua proposta educacional vinculada ao MST, que fez e vem fazendo para a efetivação do direito à educação no Paraná, constituindo-se em uma experiência singular, que permite a escolarização dos trabalhadores. Contudo, não se debruça sobre a caracterização da escola, a qual segue a lógica de controle em que a Escola Itinerante se diverge.

A partir da discussão sobre as Escolas Itinerantes, a dissertação de autoria de Janaína Z. Da Silva (2013), intitulada “*O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná*”, teve por objetivo compreender como tem se estabelecido a relação Trabalho/Educação nas Escolas Itinerantes, considerando o papel primordial da escola de transmissão/apropriação dos conteúdos, historicamente, construídos pela humanidade. Silva (2013) traz, no segundo capítulo, a contextualização da Escola Itinerante a partir dos aspectos organizativos, políticos e pedagógicos, apontando a relação entre Escola Itinerante e Estado Burguês. Em caráter de conclusão, a autora apresenta que sua pesquisa permitiu indicar que o trabalho, tomado como princípio educativo nas Escolas Itinerantes paranaenses, tem se materializado em duas dimensões complementares. Uma primeira voltada para a relação Trabalho Educação, considerando o desenvolvimento do trabalho gerador de valor de uso na escola. Já a segunda, voltada para a relação da escola com o trabalho de maneira mais ampla, pela relação com o Acampamento e com o Movimento, tendo em vista um projeto socialista de sociedade. Destaca, ainda, que o desenvolvimento do Tempo Trabalho, como Tempo Educativo específico da Escola Itinerante paranaense, não tem dado conta da amplitude da relação Trabalho Educação no contexto escolar, como aponta a proposta. Traz que há a necessidade de alterar a forma escolar mediante as experiências da Escola Itinerante, uma escola diferente, por estar no Acampamento, espaço de conflito frente ao capital, e estar vinculada ao MST, o que incide sobre seus aspectos organizativos, políticos e

pedagógicos, os quais pontua: o vínculo com a Escola-Base, os Tempos Educativos, auto-organização dos educandos, organizados em Núcleos de Base (NBs) e equipes de trabalho, o planejamento do Coletivo de Educadores do ciclo e da escola, a avaliação qualitativa, relação educador/educando e no processo de gestão da escola, acompanhamento pedagógico feito pelo Movimento, a perspectiva do coletivo, vínculo com a luta pela terra, por melhores condições de vida e pela transformação social e a orientação de classe. Faz crítica à reprodução das relações sociais de individualidade no ambiente escolar, competição, no entanto, não traz caracterizada qual seria esta “forma” a ser alterada.

No mesmo âmbito sobre Escolas Itinerantes, a dissertação produzida por Alessandro S. Mariano (2016), intitulada *“Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas Escolas Itinerantes no Paraná”*, teve por objetivo analisar até que ponto a implementação da proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST, no Paraná, contribui para alterar a forma e conteúdo da escola, na perspectiva da formação de lutadores e construtores. Para tanto, Mariano (2016) teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas da Escola Itinerante Caminhos do Saber, Ortigueira/PR. O autor dedica o segundo capítulo para o levantamento sobre a Escola Itinerante e o projeto educativo do MST, realizando uma análise político-pedagógica das Escolas Itinerantes no período de 2003 a 2011, para, então, analisar a incorporação da proposta curricular dos Complexos de Estudo na experiência de escola por ele estudada. Desse modo, o autor aponta que a escola estudada, por meio do experimento curricular a partir dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, proporciona experiências de produção do conteúdo escolar em conexão com o trabalho, a vida e a sociedade, configurando-se como um ensaio da “Escola do Trabalho” no contexto do MST. Nesse sentido, Mariano (2016) assinala que, embora o experimento apresenta muitos limites – assim identificados na pesquisa: o trabalho prático restringe-se ao autosserviço; a auto-organização dos estudantes não são totalmente transpostas como consta nos planos de estudo; dificuldade dos educandos em compreenderem a proposta pedagógica da escola; rotatividade dos educadores; dificuldade dos educadores em realizar o planejamento –, por outro lado, este experimento possibilita reflexões em torno de mudanças significativas no currículo e na escola como um todo. Em virtude disso, a escola torna-se mais viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a auto direção e o trabalho, tornando-se uma alternativa à escola atual. Com enfoque acerca do que a Escola

Itinerante apresenta de diferente, o autor não traz um detalhamento referente a qual seria a forma escolar a ser alterada, que escola é esta que está em transformação mediante a proposta educativa do MST.

Em última análise, a dissertação de autoria de Valter de J. Leite (2017), intitulado *“Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná”*, teve por objetivo compreender como a Escola Itinerante do Paraná, atrelada à luta pela terra, materializa a relação entre trabalho, educação e educação escolar com vistas à formação humana integral dos estudantes. Neste sentido, Leite (2009) enriquece a discussão entorno das Escolas Itinerantes do MST a partir do experimento curricular a partir dos Ciclos de Formação Humana e Complexos de Estudo. Já no primeiro capítulo, caracteriza a Escola Itinerante no Paraná, entretanto, debruça-se sobre a Escola Itinerante e os Complexos de Estudo, mais especificamente, no último capítulo. O autor afirma que, apesar da precariedade das condições existentes, decorrente do abandono do Estado em relação às políticas educacionais, essa escola: leva a interiorização das possibilidades para as crianças e jovens; a existência de limitações do trabalho com o conhecimento na relação com a porção da realidade, derivada da ausência de domínio tanto dos conteúdos de sua área quanto de propriedade dos fundamentos que alicerçam a proposta da escola por parte dos educadores; e a auto-organização se apresentar como um processo desafiador para os educandos e educadores, no que tange a compreensão da necessidade de participação. O autor considera que a Escola Itinerante é uma experiência cumulativa que leva a projetar a “Escola do Trabalho” da classe trabalhadora do campo e da cidade, acrescentando, ainda, que a escola ganha amplitude na luta pela terra ao qualificar o trabalho educativo rumo ao desenvolvimento das riquezas humanas de modo articulado às estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular (aproximação com a agroecologia, das lutas sociais, relação com outras organizações de trabalhadores) na formação de lutadores e de construtores pela tão sonhada sociedade socialista (LEITE, 2017). Debruça-se sobre a “Escola do Trabalho” e sua configuração mediante à Escola Itinerante como forma de estabelecer outras relações no ambiente escolar. No entanto, não traz as configurações da escola atual e seus pressupostos acerca do fazer escolar, apontando a necessidade de superá-la.

Depois desse levantamento, das produções existentes sobre as Escolas Itinerantes do Paraná, fica evidente que esta escola é fruto de muita luta e resistência do MST. Nas discussões propostas, mediante as dissertações analisadas, são identificadas as especificidades da Escola Itinerante, sendo uma escola que apresenta como traços, a

resistência, ousadia em fazer e lutar. Por um lado, a Escola Itinerante configura-se como uma política pública, conquistada a partir do Estado, por outro, quando apropriada pelo MST, é ressignificada com propósitos políticos, sociais e culturais do movimento em questão. Por isso, apresenta-se como uma proposta curricular distinta, comportando experiências a partir dos Ciclos de Formação Humana, Complexos de Estudo, Temas Geradores e o trabalho como matriz formativa, alicerçada na Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento.

Em sua maioria⁴, as dissertações analisadas dedicam um momento para discutir questões relativas aos movimentos sociais no campo e, entre estes, a análise sobre o contexto sócio-histórico do MST e da luta por Reforma Agrária, trazendo a consolidação histórica do MST no Paraná, bem como a educação e escola nesse processo. Acerca dessas abordagens, trazem a propagação do neoliberalismo na educação, assim como o Movimento de Educação do Campo. Ainda, discutem a conquista da Escola Itinerante por intermédio do Estado e sua configuração no Acampamento, Assentamento e como escola almejada pelo MST, apresentando, também, análises curriculares entorno do projeto político-pedagógico e a prática pedagógica desenvolvidas nessas escolas.

Entre as dissertações analisadas, destacam-se os estudos de Mariano (2016) e Leite (2017) acerca da Escola Itinerante, pois apresentam relevantes contribuições para o entendimento de como se projeta e organiza esta escola na atualidade. Mais especificamente, Leite (2017), visto que discute a relação ensino e trabalho na Escola Itinerante a partir da experiência dos Complexos de Estudo e a auto-organização dos estudantes na materialização do trabalho como princípio educativo. Em seu estudo, entre outras questões enfatiza que,

[...] cabe à escola organizar ambientes que assegurem, com rigor e métodos específicos, o estudo da cultura historicamente produzida, propiciando recriar o modo de vida camponês de acordo com as exigências de construção da Reforma Agrária Popular e da luta da classe trabalhadora. (LEITE, 2017, p. 225).

Entende-se, desse modo, que a escola assume o desafio de garantir, a partir da relação ensino e trabalho, a apropriação dos conhecimentos relativos à cultura sistematizada e ao trabalho advindo da realidade camponesa no Acampamento. Portanto, utiliza a necessidade de garantia do ensino e do trabalho como forma de realizar o trabalho educativo por meio dos Complexos de estudo, o qual

⁴ Iurczaki (2017), Bahniuk (2008), Filipak (2009), Urquiza (2009), Gehrke (2010), Silva (2013), Mariano (2016) e Leite (2017).

[...] articula a apropriação das bases das ciências, da arte, da atualidade (contradições sociais), articulados pela auto-organização com a efetivação do trabalho socialmente necessário, do autosserviço e das lutas que são dispositivos transformadores na vida do acampamento e do assentamento. (LEITE, 2017, p. 239).

A Escola Itinerante, a partir da prática dos Complexos de Estudo, busca materializar a articulação entre ensino e trabalho. A partir desses estudos sobre a Escola Itinerante, chega-se ao entendimento que o movimento de consolidação da proposta educativa do MST é de transformação, a forma escolar capitalista é hegemônica, imposta até mesmo nos Acampamentos do MST, e o Movimento, por meio dos objetivos formativos para uma nova sociabilidade, busca por em prática outra organização escolar. No entanto, é um processo gradativo, com avanços e retrocessos, os quais dependem muito da relação com o Estado, de políticas públicas, da realidade objetiva vivenciada pelas escolas e de formação e organização dos agentes educativos. Tem-se a forma escolar capitalista, buscando superá-la a partir da perspectiva da “Escola do Trabalho”, por meio da experiência da Escola Itinerante.

Essas pesquisas são de suma importância para a compreensão da problemática desta pesquisa, já que trazem um ponto de partida comum: a realidade social em que a Escola Itinerante é constituída, sua organização curricular e a importância como experiência escolar na atualidade. São questões pertinentes no que tange ao entendimento da Escola Itinerante no Paraná. No entanto, não se pretende adentrar sob estes impasses, mas considerá-los para análise.

As dissertações analisadas trazem de forma clara o que se propõem a pesquisar, respondendo seus objetivos. Assim sendo, pretende-se aprofundar as reflexões acerca da escola capitalista a ser superada e a especificação de quais as configurações pedagógicas desta escola é necessária romper nas Escolas Itinerantes, como também, quais dessas configurações são necessárias manter para garantir o processo de ensino e aprendizagem e de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Parece ser importante caracterizar, sistematicamente, o velho, a escola tradicional capitalista, para, então, buscar superá-lo, em certos elementos, pelo novo – a “Escola do Trabalho”, na contemporaneidade por meio das Escolas Itinerantes do MST. Ainda assim, identificar o que do velho é necessário manter para que o novo se consolide, bem como o que do velho deve-se superar, o que ainda está presente da escola tradicional, na Escola Itinerante e que limita esta no processo de transformação a partir da “Escola do Trabalho”,

considerando a incorporação de elementos desta escola e superação da escola tradicional capitalista na experiência da Escola Itinerante na atualidade.

Como observado, evidencia-se a necessidade de maior clareza no tange à discussão da forma escolar capitalista, e de quais as configurações pedagógicas da escola capitalista são indispensáveis romper por meio da Escola Itinerante pautada pelo trabalho e, ainda, quais características são necessárias manter no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a pesquisa avança em relação às já existentes, pois analisa as compreensões dos professores (as) em relação ao processo de mudanças nas práticas pedagógicas acerca da “Escola do Ensino” para a “Escola do trabalho”.

Desse modo, a pesquisa buscará responder a seguinte questão principal: Quais as compreensões entre os(as) professores(as) que atuam na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, em relação ao processo de mudanças das práticas pedagógicas acerca da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”? A partir desta questão principal, desdobram-se as demais questões complementares: 1) Qual a forma pedagógica da “Escola do Ensino”? 2) Qual a forma pedagógica da “Escola do Trabalho”? 3) Como se concebe a Escola Itinerante do MST no processo de transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”? 4) Quais são as configurações pedagógicas da “Escola do Ensino” ainda presentes na Escola Itinerante do MST na organização do trabalho pedagógico? 5) Quais as contradições que limitam a transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho” na Escola Itinerante pesquisada?

Diante dessas questões, tem-se por objetivo geral da pesquisa: Analisar o processo de mudanças das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as), na referida escola. Como objetivos específicos, pretende-se: i) Identificar e compreender a configuração da forma pedagógica da “Escola do Ensino”; ii) Identificar e compreender a configuração da forma pedagógica da “Escola do Trabalho”; iii) Identificar e compreender como se concebe a Escola Itinerante do MST na transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”; iv) Identificar e analisar as configurações da “Escola do Ensino” presentes na Escola Itinerante do MST na organização do trabalho pedagógico, a partir da perspectiva dos(as) professores(as) atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber; v) Analisar as contradições da “Escola do Ensino” presentes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber do MST, que limitam o avanço na transformação para a “Escola do Trabalho”.

A escola, como objeto de pesquisa, está determinada na forma como se apresenta, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber, localizada no Acampamento Herdeiros da Terra de I de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu, compreendendo a escolarização de

cerca de seiscentos educandos(as), atendendo em todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, nos períodos vespertino e matutino, com estrutura física de dezesseis salas de aula, Secretaria, Refeitório e Cozinha. Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) está integrado à escola base e suas práticas pedagógicas estão em consonância com a educação do MST.

Para analisar as formas da escola e suas configurações, a partir do processo educativo na transformação pelo e para o trabalho, é necessário “[...] descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina” (CIAVATTA, 2001, p. 142). Ou seja, a manifestação do objeto é o ponto de partida e de chegada. No entanto, não se resume e limita unicamente ao imediatismo de sua manifestação; tem-se que chegar à “reprodução ideal do seu movimento [...]” (NETTO, 2011, p. 53).

Com base no concreto, sendo “síntese de múltiplas determinações, unidade na diversidade” (MARX, 1988), busca-se identificar o objeto da pesquisa como uma unidade, a experiência da Escola Itinerante do MST concreta, em sua singularidade, especificidade, manifesta nas condições históricas atuais, produzida, imersa na e pela diversidade de manifestações das relações humanas na sociedade, mediadas por conexões de macro e micro determinações em sua dinâmica. A escola é uma instituição imbuída de influências do projeto educacional hegemônico, das relações de exploração do trabalho, mas, no contexto do MST, apresenta nuances de resistência, por meio da luta pela terra, da educação a partir do trabalho, da formação política do movimento social em questão. Assim sendo, esta escola produz experiências fundantes para uma educação diferenciada, que busca a formação do homem novo para novas relações sociais.

Parte-se da manifestação concreta para identificar as relações que a determinam, pois no método

Começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples. (NETTO, 2011, p. 42).

Assim, por meio da análise dessa manifestação, em sua complexidade de relações, encontrar-se-á o caminho que conduzirá ao conhecimento e à compreensão do sentido de suas determinações. No entanto, para que isso aconteça, considera-se que a escola não está desconexa, possui mediações para serem identificadas pela pesquisa.

Para compreender o caminho a ser percorrido, nas palavras de Netto (2011, p. 53), é necessário

Saturar o objeto pensado em suas determinações concretas [...], na viagem, no sentido inverso às abstrações mais tênues e as determinações mais simples vão sendo carregadas de relações e das dimensões que, objetivamente, possuem e devem adquirir para reproduzir.

O objeto deve ser analisado minuciosamente para se encontrar as relações que o produzem, e como forma de reafirmar o enfoque teórico-epistemológico escolhido para pensar a Escola Itinerante.

A realização da pesquisa será a partir da abordagem qualitativa. Na abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com Minayo (2003, p. 22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]”. Afirma-se, assim, a não neutralidade na busca de desvelar o real. A participação no Movimento pode trazer maior clareza ao buscar identificar a relação da escola com a sociedade e determinações da segunda em relação à primeira, na produção do conhecimento e direcionamento dos objetivos educacionais.

É importante colocar que se entende a pesquisa qualitativa como abordagem que busca compreender o objeto pesquisado em sua totalidade,

As causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Na perspectiva de pesquisa qualitativa, escolheu-se o Estudo de Caso com enfoque explicativo, uma vez que melhor direciona a problemática proposta, a qual busca responder “como” os(as) professores(as) percebem o processo de transformação em que a Escola Itinerante se encontra. De acordo com Yin (2015), o Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto do mundo real. Isto ocorre devido aos limites entre o caso e este contexto não estarem claramente evidentes. O Estudo de Caso possibilita a pesquisa no contexto real do caso e, principalmente, em não focar exatamente em quantificar e identificar o fato, mas sim em explicá-lo e contextualizá-lo frente a realidade. Ainda, o Estudo de Caso tem por principal característica que “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18), o que não remete generalização, ao se fazer acaba por simplificar a pesquisa. Para tanto, o pesquisador deve seguir procedimentos sistemáticos

para ter o real direcionamento do caso estudado. Ser fiel àquela determinada realidade. Não aceitar evidências equivocadas que podem influenciar na conclusão do experimento (YIN, 2015).

Neste sentido, mediante tais aspectos metodológicos, a pesquisa está sendo realizada a partir de revisão bibliográfica, composta por dissertações, teses, livros e artigos, para a fundamentação teórica, a partir de autores que contribuem para crítica à escola capitalista, pela busca da construção de uma outra escola, bem como autores que discutem a “Escola do Trabalho” e a Escola Itinerante como possibilidade e contraposição à “Escola do Ensino”, ou a escola capitalista. Pretende-se, assim, enfatizar a atualidade da escola capitalista e da Escola Itinerante do MST. A análise dos documentos desenvolveu-se por meio de leitura e análise dos materiais produzidos pelo MST, como boletins, cartilhas, cadernos, dossiês, elaborados pelo Setor de Educação do Movimento e do PPP da Escola Itinerante. É importante ressaltar que se considera fonte documental quando o material consultado é interno à organização da pesquisa (GIL, 1995).

Como técnicas de pesquisa de campo, para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Na abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada refere-se à interação que acontece, em determinado contexto, entre o entrevistador(a) e o entrevistado(a), a qual de algum modo é semidirigida pelo entrevistador(a) através de um questionário pré-elaborado (GASKELL, 2002).

A entrevista semiestruturada foi realizada com doze professores(as) atuantes no ano de 2019 na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, selecionados intencionalmente pelo critério de um(a) educador(a) por ano do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, assim como sob o critério de abrangência de professores(as) que atuam na escola no ano de 2019 e professores(as) que atuam na escola desde sua abertura no ano de 2014.

A aproximação com a escola ocorreu no segundo semestre de 2018 para a aprovação da pesquisa pela escola e esclarecimento do projeto de pesquisa com a coordenação pedagógica. Em seguida, o contato com os(as) professores(as) teve início na semana pedagógica ocorrida nos dias 07, 08 e 11 de Fevereiro de 2019, com apresentação formal em relação ao curso de Pós-graduação – Mestrado em Educação, à temática da pesquisa e aos procedimentos a serem realizados. Em seguida, foi realizado diálogo com a coordenação pedagógica para identificar os(as) professores(as) correspondentes a cada ano/série, bem como os quais entraram recentemente na escola e aqueles que contribuem com a escola desde o início das suas atividades.

Após essa identificação, realizou-se o diálogo individual com cada professor(a) sobre o interesse e disponibilidade de participar da pesquisa através da entrevista. Não

foram todos os(as) professores(as) contatados(as) que aceitaram participar da pesquisa, com a justificativa de que não teriam muito a contribuir com o problema de pesquisa. Posteriormente à identificação dos(as) doze professores(as) que aceitaram participar da pesquisa, foram agendadas as entrevistas de acordo com as atividades dos(as) professores(as).

A realização das entrevistas aconteceu no primeiro semestre de 2019, como previsto, com início no dia 30 de Abril e término no dia 21 de Maio. Houve maior concentração das entrevistas nas terças-feiras, devido ser o dia da semana de hora-atividade na escola e os(as) professores(as) poderem atender a pesquisadora, sendo realizadas duas a três entrevistas por dia.

A compilação dos dados ocorreu de forma qualitativa, através de transcrição das entrevistas, conforme foram sendo realizadas, pois se entende que a partir da transcrição ocorre uma qualificação do processo das demais entrevistas a serem realizadas. A categorização completa, até este momento, utilizando as questões mais ressaltadas no processo de pesquisa, ainda não foi concluída. Abaixo, segue um quadro que representa uma síntese de informações sobre os(as) professores(as) entrevistados:

Quadro 1: Síntese das informações sobre os(as) professores(as) entrevistados(as)

PROFESSORES(AS) ENTREVISTADOS(AS)				
Professor(a)	Formação	Disciplina/turma	Atuação na E.I	Data
Entrevistado(a) 01	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas/UFS	5º Série E. F I	Primeiro ano	30/04/19
Entrevistado(a) 02	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas e Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia.	3º Série E.F I	Três anos	03/05/19
Entrevistado(a) 03	Pedagogia	3º Série E.F I	Quatro anos	08/05/19
Entrevistado(a) 04	Licenciatura em Filosofia e Mestre em Educação.	6º ano E.F II	Três anos	08/05/19
Entrevistado(a) 05	Licenciatura em Letras/ História, e Especialista em Educação do Campo/ Pedagogia Escolar.	1º ano E.M	Três anos	14/05/19
Entrevistado(a) 06	Licenciatura em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física.	2º ano E.M	Primeiro ano	14/05/19
Entrevistado(a) 07	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	1º Série E.F I	Quatro anos	16/05/19
Entrevistado(a) 08	Pedagogia	2º Série E.F I	Quatro anos	21/05/19
Entrevistado(a) 09	Licenciatura em História e Especialista em Educação do Campo	9º ano E.F II	Quatro anos	21/05/19
Entrevistado(a) 10	Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Mestre em Educação.	8º ano E.F II	Quatro anos	21/05/19

Entrevistado(a) 11	Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens	7º ano E.F II	Três anos	21/05/19
Entrevistado(a) 12	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática E Especialista em Educação do Campo.	3º ano E.M	Quatro anos	25/05/19

Fonte: Elaborado pela autora (SOUZA, 2020).

Observou-se, com a realização das entrevistas, que a interação dos(as) professores(as) com esse processo ocorreu de forma diversificada, com a maioria deles(as) ficando bem à vontade sobre suas compreensões. Contudo, houveram professores(as) que, embora tenha aceitado participar da entrevista, sentiram-se constrangidos(as) com as questões, não aprofundando muito o diálogo, assim como se recusando a dialogar sobre determinadas pontos.

Como experiência direta com o objeto e para se aproximar cada vez mais da perspectiva dos sujeitos pesquisados, ocorre um acompanhamento das atividades dos(as) professores(as) em formações, reuniões, planejamentos e estudos a partir da observação participante. De modo a não alterar o ambiente da pesquisa, a inserção da pesquisadora no coletivo de professores(as) na escola se desenvolve sem intervenção, visto que a observação está acontecendo pela participação passiva nas atividades. Como espaço e tempo para a observação, tem-se como proposição o acompanhamento o ano todo. No entanto, como há a possibilidade de saturação dos elementos observáveis por parte da pesquisadora, parte-se do pressuposto de compreender o processo de acompanhamento das atividades como formação da pesquisadora.

Utiliza-se, ainda, o diário de campo como ferramenta que acompanha o movimento da pesquisa, que consiste em um registro mais detalhado sobre o processo, com observações, reflexões e questões, e que muitas vezes não ficam claras com a entrevista. Segundo Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, abrangeram descrições, explicações levantadas na compreensão da totalidade da situação em estudo. Portanto, a pesquisadora vale-se desta ferramenta em todo processo de investigação a campo, com o objetivo de auxiliar na sistematização da observação e organização dos dados.

CAPÍTULO I: A FORMA ESCOLAR: DA “ESCOLA DO ENSINO” À “ESCOLA DO TRABALHO”

Inicialmente, busca-se compreender a consolidação histórica da forma escolar, portanto, discute-se alguns elementos que compõem a formação da instituição escolar na história, o que contribui na compreensão de suas configurações pedagógicas na atualidade. A história de consolidação da instituição escolar é contida de tensões, de imposições sociais de classe e resistências, por meio de projetos transformadores. Para compreender melhor a constituição histórica da forma escolar, Manacorda (2006), Petitat (1994), Enguita (1989), Vincent, Lahire e Thin (2001), Saviani (2006), Canário (2006; 2005) e Munarim (2011) apresentam contribuições importantes.

As discussões apresentadas em torno da escola, levam em consideração que a escola é produto de uma configuração histórica, que em cada momento na história exige a adaptação da escola, e todas transformações sociais interferem no caráter da escola, mas esta incide sobre as relações sociais, sendo também agente de mudança. Como aponta Manacorda (2006, p.69), “a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento da mudança futura”. Ou ainda, que “a escola que é produzida e produtora da sociedade” (PETITAT, 1994, p. 147-148).

A partir de Petitat (1994), entende-se que a escola nasce juntamente com a escrita, as cidades e o Estado. Na antiguidade, a escola ensina para as funções governamentais, através da oralidade e memorização e, em alguns casos, a escrita, ainda, apresenta o conhecimento como sinônimo de poder. Na Idade Média as escolas estão subordinadas à Igreja, sendo escolas cristãs que contribuem na difusão da escrita, leitura e habilidade básicas de calcular, principalmente, ligado ao estudo das escrituras. São escolas elementares e faculdades que formam segundo os preceitos religiosos a serviço da difusão do cristianismo e sob forte disciplinamento para a transmissão dos saberes. Na modernidade, os Colégios e as escolas elementares visam a formação da elite como governantes e a classe trabalhadora a partir da homogeneidade cultural. É nesse período que ocorre a consolidação da forma escolar que perdura até a atualidade, pela qual apresenta grande centralidade no ensino, denominada por Krupskaya (2017, p. 37) como “Escola do Ensino”.

O conceito de “Escola do Ensino” derivou-se das discussões sobre a construção da “Escola do Trabalho” russa, a partir de alguns de seus pedagogos socialistas, como Nadja Krupskaya, Moisey Mikhaylovich Pistrak, Viktor N. Shulgin e Anton

Semyonovich Makarenko⁵, que produziram importantes compreensões sobre as contradições da escola capitalista para os trabalhadores.

Posteriormente ao histórico de consolidação da forma escolar, apresentam-se elementos das configurações da “Escola do Ensino” e sua atualidade. Em seguida, da negação à “Escola do Ensino”, discute-se a escola que apresenta o trabalho como atividade necessária no processo de ensino e aprendizagem para uma formação mais completa e humanizada, que na Pedagogia Socialista Russa é denominada como formação multilateral, formar seres humanos “altamente desenvolvidos pela união do desenvolvimento intelectual com o físico” (KRUPSKAYA, 2017, p. 36). Pistrak (2011; 2013), Krupskaya (2017) e Lunatcharski, (2012) apresentam discussões importantes em torno da forma escolar por meio da “Escola Única do Trabalho” a partir das experiências escolares do processo revolucionário russo, iniciado em 1917. Identifica-se na experiência da “Escola Única do Trabalho” as bases para mudanças da forma escolar na atualidade.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NA HISTÓRIA E A CONSOLIDAÇÃO DA SUA FORMA

Embora a escola seja considerada como uma organização dada, tem que se ter em vista que é uma construção histórica e que assume suas características através das diferentes formas de organizações da sociedade na história.

Na Antiguidade (4.000 a.c – 476 d.c), evidenciam-se atividades educativas relacionadas à vida política e à moral. Não há indicativos da existência de escolas, pois as práticas educativas se tratavam da transmissão da sabedoria e habilidade práticas para a produção da vida a partir da agricultura e pecuária com mão de obra escrava (MANACORDA, 2006). Entende-se que a educação antiga é característica pela enculturação religiosa, cívica e moral, sem o instrumento da escrita (MANACORDA, 2006, p. 51).

⁵Nadja Krupskaya teve papel muito importante na reformulação da educação na Rússia no período revolucionário. Moisey Mikhaylovich Pistrak produziu elaborações pedagógicas e coordenou experiências escolares demonstrativas na Rússia na busca de implementar a escola única do trabalho juntamente com os educadores soviéticos Viktor N. Shulgin e Anton Makarenko. No Brasil essas experiências são conhecidas pelas obras “Os fundamentos da Escola do Trabalho”, “A Escola-Comuna”, “Ensaio sobre a escola politécnica”, “A construção da Pedagogia Socialista” e “Pedagogia Socialista”, “Rumo ao Politecnismo” e “Anton Makarenko – a pedagogia na revolução”.

As primeiras configurações da escola nascem nos povos Egípcios. Pressupõem-se a existência de instrução com algumas características que soam similares à organização escolar, como a existência de mestres, horários, idades corretas, regras, por meio de instrução privada, restrita somente aos nobres (MANACORDA, 2006, p. 22). Essa escola ganha maiores definições na Grécia com as chamadas de escolas do alfabeto (SAVIANI, 2007), pelas quais a escrita difundiu rapidamente como necessária para governar, sendo a escola de letras ou do bê-á-bá “progenitora direta da nossa escola” (MANACORDA, 2006, p. 50). A escola surge pela escrita como espaço privilegiado de quem tinha condições de pagar e o acesso à escrita significava possuir poder para governar.

Em Roma, a escola também é considerada como o meio para a participação dos indivíduos, como burocratas, no poder autocrático do Estado. Foi em Roma que o modelo de escola grega se consolidou, dividida em três níveis do conhecimento geral, é definida como escola de cultura geral (MANACORDA, 2006). As disciplinas lecionadas⁶ não possuíam um desenvolvimento progressivo, praticavam a aprendizagem ocasional, mnemônica e mecânica, sádica pela severidade, didática obsessiva e repetitiva. As escolas em Roma desejavam a formação do homem completo, porém havia uma distância grande da realidade, visto que “é exatamente o abismo que separa a escola da vida, a insignificância de seus conteúdos, que coloca essa escola em discussão” (MANACORDA, 2006, p. 92-93). A escola em Roma, também destinada a classe privilegiada, justamente por isso, foi tornando-se de interesse público.

Na Idade Média, século V d.c., período correspondente ao Feudalismo, Manacorda (2006) traz que a educação é caracterizada pela transmissão do conhecimento por meio da palavra e dos sentidos. A única autoridade política é a Igreja e, conseqüentemente, a principal fonte de instrução. Subordinada à Igreja, a escola torna-se cristã e é voltada estritamente para educar na tradição religiosa. A escola possuía murais com abecedário e silabário com dispositivos disciplinares para a aprendizagem, introduzindo novos elementos às atividades com o intuito de avançar na leitura e escrita. Nesse período, não se desenvolve muito o acesso à escola, restringindo-se a um número reduzido de pessoas, estritamente urbano.

Nas escolas medievais, o ensino se organiza de forma catequética, sendo um aprendizado direto. Trata-se de diálogo entre mestre e discípulo, com o letramento, ler e escrever e ensino das artes liberais. Os erros eram corrigidos por intermédio de punição com chicotadas. Muitas escolas nessa época eram em tempo integral. Já nas

⁶ Língua, literatura e música (canto e dança), ciências naturais (com especial atenção na astronomia), matemática (e geometria), lógica (filosofia) (MANACORDA, 2006, p. 88).

Universidades, pela livre docência, o ensino era diferenciado. Tratava-se da preparação formal, pelo qual o ensino ocorria através de notificação de versos, basicamente por observação e imitação (MANACORDA, 2006).

Ao se ampliar as escolas como instrução religiosa e literária, com monopólio da Igreja, passa-se também a ser reivindicado, pelos reis, o ensino das artes liberais. Também, como reivindicação do Papa, a extensão do ensino aos leigos pobres, o que levou ensino ser ofertado gratuitamente ao povo em geral, ocorrido paralelamente ao nascimento da economia mercantil.

Na Idade Média, de acordo com Petitat (1994), a escola assume, como características gerais, o predomínio da transmissão oral sobre a escrita. O letramento é uma exceção e a apropriação da alfabetização corresponde a um prestígio social. Com o avanço do uso da escrita, há uma desvalorização do analfabeto, bem como a cultura livresca sobrepõe-se à cultura vivenciada. Assim, “a escola é um local de transmissão de signos, de valores, de símbolos que se apoia na escrita e surge em função das atividades que operam com signos, símbolos, etc.” (PETITAT, 1994, p. 69). Por isso, o acesso às escolas era muito restrito e estas desempenhavam a função de dispor os quadros de dirigentes, os intelectuais (SAVIANI, 1994).

Há uma ruptura entre o modelo de escola, com suas práticas educativas presentes na Idade Média, como descritas, e a consolidação da escola na Modernidade. Com posição central do protagonismo do Estado, inicia-se o ideal da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, porém, para sua consolidação, sofrerá inúmeros embates (SAVIANI, 2007). De acordo com Petitat (1994, p.195), a necessidade da escrita e da escola surge com as cidades e o Estado, e têm relação com a urbanização e as classes sociais própria da Modernidade.

Mediante o surgimento dos Colégios, a partir do século XVI e XVII, a escola é mais bem definida nesse período. Na Antiguidade e na Idade Média o aprendizado era concebido através da instrução, ligado ao trabalho artesanal e, em seguida, ao trabalho manufatureiro. A partir da Modernidade esse cenário é alterado. A pedagogia moderna se trata da instrução-técnico profissional, ainda com centralidade em observar e imitar o professor.

Amparada em uma forte crítica à escola característica da Idade Média, a escola moderna aponta a necessidade de entender a natureza da criança a partir do movimento humanista. Para além do movimento renascentista, a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica contribuíram para a ampliação das instituições escolares e

alcance daqueles que, até então, era negado a educação, as classes populares (MANACORDA, 2006).

A constituição dos Colégios, a partir do século XVI, em detrimento à representação escolar que se tinha por meio das Faculdades de Artes⁷ e as escolas elementares com aulas avulsas e estudantes de diferentes idades num mesmo espaço, proporciona avanços significativos acerca do desenvolvimento do atual modelo de escola predominante. Os Colégios se expandiram por toda Europa, sendo colégios jesuítas e protestantes, além de colégios gerenciados por Universidades. Sobre a proeminência de Estados, os Colégios não atendiam de forma igualitária as camadas sociais (PETITAT, 1994). Trata-se da emergência de um novo modelo de escola e início de uma organização curricular, a qual é baseada

[...] na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular dos conteúdos adquiridos, no emprego do tempo subdividido e controlado [...] métodos de supervisão, medidas disciplinares, constatação das ausências e dos atrasos, ritmo e sucessão das atividades rotineiras, provas treinos, exames escritos, classificação dos alunos, emulação e censuras, promoções e rebaixamentos, tudo ganha forma e significado na série de classes ordenadas e distintas de um estabelecimento. A classe se torna de uma atividade coletiva marcada por regulamentos, o local fechado onde ocorre uma classificação permanente dos alunos, onde são comparadas as performances, eliminados os “fracos” e promovidos os “fortes”. (PETITAT, 1994, p. 90).

Entre as definições dos Colégios, evidencia-se também o atendimento limitado aos homens. Procura considerar a infância, nas diferentes idades, e dá-se centralidade na educação dos jovens e não separação dos níveis sociais (PETITAT, 1994). É o aperfeiçoamento da configuração escolar pela burocratização dos Colégios e a dupla repartição espaço-temporal (PETITAT, 1994, p. 92) em semelhança à organização das indústrias. Os Colégios possuem “jornadas ritmadas por orações, uma literatura escolar recheada de máximas morais e uma organização pedagógica [...] que visa a criação dos bons hábitos e eficácia didática na aprendizagem da escrita” (PETITAT, 1994, p. 122).

Entende-se que é com os Colégios que é apresentada a consolidação da forma escolar, que se estende às disposições de organização da escola conhecidas hoje. É necessária a reestruturação da escola e da forma de socialização do saber, a transformação

⁷ As Faculdades de Artes tinham como objetivo formar mestres em Artes ou preparar para outras faculdades, tratando-se do magistério. Os grupos sociais predominantes nessas faculdades eram as camadas médias superiores, perseguido pelo seguimento dos nobres, e significava um meio de ascensão social às camadas médias, com os estudos de Direito Canônico e Civil, Medicina Universitária (PETITAT, 1994, p. 66).

no modo de transmissão dos conhecimentos, a qual segue o alavancar das ciências e das indústrias no desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista (MPC).

As características que moldam os Colégios são evidenciadas na organização do trabalho no capitalismo ascendente. Nas indústrias, o trabalho assume novas características na divisão do trabalho para se obter maior produtividade, o operário assume o trabalho prático, manual, considerado inferior ao trabalho intelectual, o qual é destinado aos que comandam. Essa forma de trabalho não permite ao trabalhador a experiência da totalidade da atividade produtiva, pois, para além de corresponder ao trabalho prático, o operário assume uma única função repetitiva (MANACORDA, 2007).

O trabalho no capitalismo é fragmentado e, portanto, torna-se estranho ao trabalhador. O produto do trabalho é alheio ao trabalhador, desconhece o produto final, participa de uma parcela da produção, assim, esse trabalho não faz sentido para o trabalhador, na vida e na relação com a natureza e, principalmente, não permite a elevação da consciência, mantém o homem no estado de alienação (MANACORDA, 2007).

Ao considerar que no ensino o trabalho se insere pelo método e conteúdo, o MPC contribui para a consolidação da forma escolar, objetivando a formação do homem necessário ao desenvolvimento do capitalismo. A forma escolar

[...] se caracteriza por um conjunto coerente de traços, entre eles o da constituição de um universo separado para a infância, com regras impessoais a serem seguidas, com uma organização de tempo e de espaços especificamente voltadas para a aprendizagem. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 37).

A forma escolar pode ser entendida como “a estrutura de espaços e tempos das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar” (CHARLOT, 2013, p. 101). Mais especificamente, trata-se de “um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa, do aluno” (CHARLOT, 2013, p. 115), semelhante ao que ocorre pela organização e divisão do trabalho nas indústrias.

Entretanto, a forma escolar também se caracteriza pelo modo de socialização instituído na escola, ou seja, é “a forma de aprender” (CANÁRIO, 2005, p. 68) que é resultante da configuração escolar.

A forma escolar introduz e generaliza, em termos históricos, uma forma de aprender em ruptura com os processos que, até então, haviam sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. Baseando-se em um princípio de revelação (o mestre que sabe e ensina ao aluno ignorante) e num princípio de

cumulatividade (aprende-se acumulando informações), o modo escolar propõe processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos. (CANÁRIO, 2005, p. 69).

A forma escolar se consolida e se impõe na história. Nem mesmo o caráter classista da escola muda a forma escolar. Segundo Petitat (1994), a distinção de classe cria um abismo entre as diferentes formas de fazer escola e, somada à divisão do trabalho, leva à dualidade educacional. É instituída uma educação de qualidade para os ricos, os que comandam, os Colégios, e uma educação reduzida para os pobres, os operários, as escolas elementares de caridade⁸. Contudo, ambas compartilham a mesma forma escolar, pela qual a engrenagem da escola, como se dispõe, não é modificada. Essa forma contribui para a adaptação do operário à indústria, a formação dos trabalhadores em grandes quantidades com um mesmo conteúdo, mínimo, e a reforçar a divisão social de classe no trabalho e na sociedade para melhor aceitação do atual estado das coisas pelos trabalhadores.

A valorização da atividade intelectual, em relação à atividade manual⁹ no MPC, ajuda a definir a forma escolar. O trabalho intelectual passa a ser o conhecimento característico e restrito do ambiente escolar, o conhecimento válido. A escola passa a ser “destinada à transmissão de uma cultura livresca, codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica” (MANACORDA, 2006, p. 356), que se define pela transmissão de conteúdos por intermédio de “um processo de repetição por parte do professor (requisito didático) e por parte do aluno, não só para aprender, mas também para provar que aprendeu” (CANÁRIO, 2005, p. 77).

A escola torna-se um espaço destinado à formação intelectual e, portanto, centraliza os processos formativos no ensino. O ensino é organizado em consonância com a forma escolar, por meio de regras impessoais, processos de seleção de conteúdo, compartimentação, fragmentação e descontextualização do conhecimento, com ordenamento fixo e horários pré-estabelecidos, regados de procedimentos avaliativos constantes, e dosado com maior ou menor proporção em consonância do público assistido.

⁸ As escolas elementares são responsáveis pela alfabetização dos pobres, nascem das necessidades da classe abastada, a partir da urbanização, para que soubessem ler, escrever e contar, possuem o objetivo de instruir e educar os pobres, é “[...] a escola como instituição de integração social” (PETITAT, 1994, p. 162).

⁹ As academias e as escolas técnicas e profissionais dividem-se em escolas superiores e escolas profissionais (PETITAT, 1994, p. 126), o que oportuniza a divisão entre atividade manual e intelectual. O primeiro correspondente à formação dos subalternos nas escolas profissionalizantes, e o segundo à classe dominante nas escolas superiores. Essa divisão origina uma hierarquia entre as classes sociais e a atividade intelectual agora é compreendido como mais importante (SAVIANI, 1994).

Nessa perspectiva, o currículo escolar, o “programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente” (SACRISTÁN, 2000, p. 14), ou “aquilo que o aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013, p. 16), nasce junto à forma escolar e contribui com a consolidação de suas configurações históricas. Considerado a partir de sua relação com o conhecimento, o currículo escolar apresenta-se como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Esta regulação acontece também por meio da separação e ordenação dos conteúdos para, ao final, gerar uma unificação destes e atingir a formação geral.

Quanto ao processo de organização dos conteúdos – separação e ordenação –, o currículo tende reforçar as fronteiras existentes entre os seus componentes (disciplinas), marcando o que foi selecionado e o que se deve ser ensinado, ou não, e classificando o conhecimento que se expressa na prática pedagógica. Assim, o currículo torna-se um regulador das pessoas, como, por exemplo, “orienta, modela e limita a autonomia do professor” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), dosa, de forma sequenciada, o conhecimento a partir da idade dos estudantes, determina a organização do ensino em sua totalidade, com implicações também sobre o método de ensino, de transmissão, pois é a forma possível de conceber o processo de ensino e aprendizagem diante dos mecanismos de regulação.

A forma escolar trata-se da soma dos poderes reguladores na escola. O isolamento pela sala de aula, as separações por idades, divisão do tempo, dosagem do conhecimento (CANÁRIO, 2005), o método de transposição do conhecimento, que, para Sacristán (2013, p. 19), são “dispositivos de normalização”.

É “a forma que forma” a “forma que também é conteúdo” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). A forma escolar que forma os alunos no distanciamento do real, que separa os sujeitos entre si, que distância por meio da subordinação/relações verticais. É a forma que valoriza os conteúdos da sociabilidade do capitalismo por meio do ensino “conteudista”, como único dispositivo que leva ao conhecimento, como um conhecimento mensurado, quantificado por um número. Essa solução escolar “aparece como única ‘natural’ e inevitável” (CANÁRIO, 2005, p. 71).

À essa configuração escolar, como já anunciada, é atribuído o nome de “Escola do Ensino” pelos pedagogos socialistas (KRUPSKAYA, 2017). A seguir, apresentam-se algumas das particularidades dessa configuração que definem a escola nascida na modernidade como “Escola do Ensino” e as características que esta escola assume na atualidade a partir de contextos históricos nas diferentes sociedades, como ainda, a

consolidação da forma escolar com base no ensino livresco, em consonância com a gênese do capitalismo e a industrialização.

1.2 A “ESCOLA DO ENSINO” E SUA ATUALIDADE

A nova forma escolar, a escola do capital, Krupskaya (2017) define como “Escola do Ensino” e apresenta indicativos sobre período dos séculos XVIII, XIX e XX que levou à consolidação dessa escola. Como se discutiu no tópico anterior, a consolidação da forma escolar com base no ensino livresco, em consonância com a ascensão do capitalismo e a industrialização, tornará essa escola modelo hegemônico de educação formal e, também, produto do desenvolvimento do capitalismo, que introduz o trabalho de um modo nas atividades escolares e utiliza-se de mecanismos disciplinadores para a formação das massas através da transposição de conteúdo e centralidade nos processos de ensino.

A “Escola do Ensino”, apropriada e disseminada pelas relações capitalistas, produz e reproduz essas relações para naturalizar e disseminar a ordem do capital na sociedade. É uma escola que realiza a formação unilateral, na dimensão técnico-instrumental e comportamental, em detrimento ao acesso do conhecimento. Trabalha como dispositivo de preparação para o mundo do trabalho, a partir da formação dos estudantes como mão de obra para o trabalho, porém o trabalho em sua compreensão alienante, visto essa incorporação dos estudantes no trabalho e na sociabilidade capitalista. A escola por meio da concepção de educação unilateral cumpre a função social da escola no capitalismo (GUIMARÃES, 2007), ou seja, enquanto instrumento do conformismo e dependência ao sistema produtivo (PARO, 2001).

Essa escola, para consolidar seu objetivo formador, utiliza-se, como máxima, o método de transmitir os conteúdos do ensino, sendo sua principal característica (CANÁRIO, 2005). O processo formativo consiste em transmitir conhecimento por meio da revelação, e “ao se basear na revelação, na cumulatividade de informações e na exterioridade, o ensino escolar menospreza a pessoa e a experiência do aprendente” (CANÁRIO, 2006, p. 29-30). Esta escola apresenta como fórmula para educar a “informação passada pelo professor e memorizada pelos estudantes” (WEBER apud KRUPSKAYA, 2017, p. 46). É definida como “Escola do Ensino” pela transposição do saber, por ser conteudista e ter o papel de instrumentalizar com noções básicas do conhecimento científico, sendo, este, entendido como atividade tipicamente intelectual do conteúdo escolar. O conhecimento válido é o formalizado (VINCENT, LAHIRE E

THIN, 1994), portanto, o ensino é “somente de leitura, escrita e aritmética” (KRUPSKAYA, 2017, p. 37).

A escola é condicionada à organização espaço-temporal de fragmentação e compartimentação do processo educativo (VINCENT, LAHIRE, THIN, 1994). Nesse cenário, os saberes estão restritos ao ambiente escolar e a sala de aula é o único espaço de ensinar. Na “Escola do Ensino”,

[...] a unidade básica (ou única) da organização do trabalho pedagógico é o ensino, e a aula é a sua forma didática por excelência, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. É em torno desta unidade que deve acontecer o planejamento e a preparação dos professores. (MUNARIM, 2011, p. 175).

A “Escola do Ensino” consiste em um espaço de saberes objetivados, separado dos demais espaços sociais (VINCENT, LAHIRE, THIN, 1994), subdividido em salas, as quais concernem em quadro, giz, carteiras e cadeiras.

No processo de ensino os estudantes são “recipientes dóceis de depósitos” (FREIRE, 2005, p. 80) e recebem passivamente o conhecimento didatizado, as formas de participação dos sujeitos acentuam-se em assistir aulas. O estudante aprende por passividade, inatividade, “apanha o saber das mãos do educador e guarda para si” (PARO, 2018, p. 87). Ou seja, “é um ser muito imitativo, perceptivo e que foi saturado com o conhecimento que permaneceram intelectualmente sem digestão, com isso, abafaram a alegria e a criatividade” (WEBER apud KRUPSKAYA, 2017, p. 46).

A “Escola do Ensino” traz a “omissão do aluno como alguém que age, que se envolve e, portanto, participa do processo com sua vontade, seu esforço, numa palavra, seu trabalho” (PARO, 2018, p. 80). Como aponta Krupskaya (2017, p. 39), “para a “Escola do Ensino” não preciso saber muita coisa: a disciplina é ‘daqui – até aqui’ e só isso”.

Para garantir a passividade, subordinação e naturalização das coisas pelos estudantes, sendo “apenas matéria prima e produto do trabalho escolar” (PEREIRA, 1957, p. 56 apud PARO, 2018, p.101), a “Escola do Ensino” utiliza-se de mecanismos de hierarquização dos processos intraescolares, ou seja, as relações na escola são sobrepostas com normas rígidas de ordem, autoridade, submissão, pontualidade. É a pedagogização da socialização, tornando-a formalizada, delimitada e codificada (VINCENT, LAHIRE, THIN, 1994). Para isso, a escola dispõe do “fundamento filosófico da pedagogia

tradicional¹⁰ [...] que exige da criança um comportamento que não condiz com a natureza destas” (CHARLOT, 2013, p. 110). Portanto, nessa configuração escolar o professor tem um papel importante por se tornar um repressor. O professor é o único detentor do conhecimento, o qual manda no estudante, deve coagi-lo sempre e possui como produto de seu trabalho a aula. Do mesmo modo que “boa escola é a que dá boas aulas” (PARO, 2018, p. 69),

[...] o bom professor é apenas aquele tem um domínio pleno do conteúdo e consegue dosá-lo e organizá-lo de forma a transmiti-lo aos alunos, com pouca ou nenhuma preocupação a respeito de sua capacidade de promover nestes a condição de sujeitos. (PARO, 2018, p. 88)

A “Escola do Ensino” é a organização escolar “seccionada e isolada da prática social das crianças em seu meio” (FREITAS, 2013, p. 27). Trata-se de “[...] escolas solitárias, de trabalho individual dos professores, escolas escondidas sob quatro paredes. Uma escola de crianças sem direitos, só com deveres” (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2013, p. 24), visto que é “usualmente livresca, isolada da vida e sem ligação com o trabalho” (KRUPSKAYA, 2017, 43). A escola reduz sua condição formativa ao considerar apenas a atividade intelectual e, ainda mais, quando trata a atividade intelectual a partir da apreensão de algo que lhe é passado. Com isso, a relação com o trabalho é considerada separada, negada no ensino, algo inferior, compreensão está construída pela divisão do trabalho no capitalismo. O trabalho, quando aparece, é na forma de exemplificação da realidade, de forma abstrata, apresenta-se a conexão do ensino escolar com trabalho como ilustração do conteúdo estudado e não apresenta a relação com o trabalho como fundamento da vida. O ensino é empobrecido, logo, a escola também.

Sob a forma de “Escola do Ensino”, a escola vai se tornando cada vez mais necessária para a formação dos trabalhadores acerca do desenvolvimento do capitalismo (GADOTTI, 1990). É uma escola que se torna a “escola de massas, também chamada de ‘indústria do ensino’, [a qual compreende] um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro-negro, uma hora de aula” (CANÁRIO, 2006, p.30).

Ao considerar que a “educação/instrução da classe trabalhadora deve ser feita a conta gotas, pois é matéria explosiva” (FREITAS, 2013, p.79), a escola mantém sua

¹⁰ Conforme Charlot (2013, p. 112), pelo método da pedagogia tradicional, “o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vem o saber e as regras, a seguir”.

[...] cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação [...] para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados. (NOSELLA, 2004, p. 43).

A forma escolar é mantida devido à “matriz formativa originária da escola de massas, de subordinação” (CALDART, 2015, p. 152). Contudo, agora é a “escola para todos”, escola pública, estatal, laica, gratuita e obrigatória.

Burocratizada cada vez mais, a escola passa a ser subordinada à ordens do Estado. A escola se mantém “[...] em um espaço de informalidade onde o status quo age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento intencional” (FREITAS, 2013, p.79) e “[...] cumpre funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares e, como diziam no século XIX, moralização do povo pela educação” (CHARLOT, 2013, p. 94).

Aos poucos se tornando um espaço de concorrência, o acesso à escola passa a ser visto como possibilidade de “inserção profissional e ascensão social” (CHARLOT, 2013, p. 96). Assim, a escola recebe novas camadas sociais “que importam para o ambiente escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola” (CHARLOT, 2013, p. 97).

Na medida em que se identifica a escola, alicerçada sob medidas classificatórias como provas, notas, reprovações e relações autoritárias, hierárquicas, na garantia da transmissão dos conteúdos prontos, não sendo capaz de corresponder o adestramento da classe popular e toda a diversidade correspondente à esta no ambiente escolar, pauta-se uma escola flexível, pela qual prevaleça a integração social, solidariedade, que comporte diferentes culturas, diferentes realidades em um mesmo ambiente. Contudo, no processo de acesso à essa escola, não se altera a forma escolar e o método de depósito de conteúdo (FREIRE, 2005).

Embora ocorram dificuldades na tentativa de inserir e adequar o novo público à escola e à sociabilidade desta historicamente instituída, a transposição de saber, para garantir o bom desempenho, continua com a mesma configuração, o que leva a permanência da sociabilidade na forma de “objetivação e codificação com regras supra pessoais e depósito de conhecimentos” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

Para isso, a instituição escolar adere cada vez mais a processos avaliativos para comprovar o desempenho dos estudantes. Embora avaliar signifique, em certo sentido, “aferir o valor de”, “a avaliação pode ser no interior do próprio processo, como este contribui para chegar ao desejado, ou sob o resultado, aproximação ao desejado” (PARO,

2018, p. 94). A escola utiliza-se da segunda opção, avaliar resultados, ou seja, os processos formativos visam “cada vez mais a nota e não o saber” (CHARLOT, 2013, p. 102). Os estudantes vivem “a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na atividade intelectual. Não vai à escola para aprender, mas para tirar boas notas e passar de ano” (CHARLOT, 2013, p. 102).

Tirar boas notas é encarado como bom desempenho do estudante e, por consequência, da escola. Portanto, criam-se cada vez mais “[...] certificados que nada certificam ou avaliações em larga escala para produzir ranques que nenhum benefício trazem ao ensino” (PARO, 2018, p. 70). Assim, o conhecimento é deixado em segundo plano e a nota se torna o objetivo dos estudantes e da escola.

A escola secular torna-se a escola da inclusão e das notas. O Estado garante a ampliação das instituições escolares, mas não garante a qualidade dos processos. Consequentemente, a escola tradicionalmente brasileira, conhecida por sua rigidez nos processos de ensino por meio de normas e disciplinamento, para o depósito de conhecimento acabados, até a década de 1980, torna-se a instituição pública de acolhimento social (LIBÂNEO, 2012) que não permite o conhecimento e tem por finalidade a nota. Trata-se da “[...] escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora [...] transforma-se em uma caricatura da inclusão social” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Sem garantir condições de atendimento qualitativo a todos, com valorização da realidade e da diversidade em experiências enriquecedoras na mesma proporção que garantia a atividade intelectual, do saber, do acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2008)¹¹.

Mediante a lógica de mercado¹², na atualidade, a escola assume caráter assistencialista, acolhedora, integradora e, ainda, contribui na disseminação da cultura individualista. A escola “procura restringir-se aos conteúdos e alguma prática teórica, ocultando as articulações com as contradições sociais” (FREITAS, 2013, p. 77). É essa escola que constrói barreiras para “proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual” (CHARLOT, 2013, p. 63). Uma escola que, ao valorizar os objetivos na ascensão do plano individual, incitando a concorrência na sociabilidade escolar, prepara o aluno para competir na sociedade neoliberal (FREITAS, 2018). Com isso, distancia os estudantes da compreensão que os unifica enquanto classe, exigindo deles flexibilidade de acordo com as regras do mercado.

¹¹ Agora a “Escola do Ensino” está sendo analisada como escola que nega o ensino.

¹² Movimento de “Educação para Todos” (LIBÂNEO, 2012).

A “escola acolhedora” nega a educação de qualidade aos pobres e prepara-os para a inconstância do mercado de trabalho. Esta escola mantém a herança histórica: o professor como central na atividade pedagógica, porém agora assume o papel de executor de programas e resolver problemas (CALDART, 2015; CHALOT, 2013); o estudante instrui-se através unicamente do que é transmitido; conhecimentos abstratos sem conexão com a materialidade da vida; ou, por sua própria experiência, empobrecida pelos processos disciplinadores, sem reflexão crítica, o chamado aprender a aprender (SAVIANI, 2008). Quando o ensino acontece, é por transmissão, por depósito de saberes, que é essência da “Escola do Ensino”. Quando a experiência do educando é valorizada, ocorre em situações isoladas, sem reflexão crítica e permanece no aparente das coisas, na realidade imediata. Trata-se da universalização da escola, garantia de acesso a todos, até para aqueles para a qual não foi feita. Contudo, sem contato com o social, sem garantia da apropriação do conhecimento e com o compromisso de ensinar aos estudantes a se adequarem rapidamente às mudanças.

Em um sentido geral, por suas especificidades, a escola agrega características distintas para cumprir suas funções sociais e históricas. Tem-se a escola vista como mercadoria, que passa cada vez mais a se constituir num dos promissores negócios de nosso tempo. A escola entendida como empresa, em que “os processos educativos devem ser padronizados e submetidos a controle” (FREITAS, 2018, p. 29), pela a qualidade dessa escola, é, portanto, “uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser comprada pelos pais” (FREITAS, 2018, p. 32).

Tem-se a escola para a caridade, pública, destinada àqueles que não conseguem comprar um ensino de qualidade. Esta vem sofrendo ataques permanentes, os quais tiveram grande força na década de 1990 através das políticas educacionais do Banco Mundial e que estão sendo retomadas na conjuntura atual por meio da instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (FREITAS, 2018), para o desmantelamento do ensino público e substituição deste pela educação de mercado.

Por último, as escolas que apresentam objetivos específicos, que atuam de acordo a realidade de grupos minoritários, que muitas vezes apresentam bases para a mudança, mas que são contidas pelas determinações sociais, que limitam a autonomia dessas experiências escolares e, ultimamente, está coibida por movimentos educativos conservadores, como a “Escola sem Partido”¹³.

¹³ A “Escola sem Partido” é um movimento criado em 2004, fenômeno educacional que apresenta “primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro,

Todas as experiências escolares centradas na forma escolar de sociabilidade histórica e, na maioria dos casos, estão centradas nos resultados obtidos com o processo de ensino e aprendizagem, e não no conhecimento, na atividade intelectual, no trabalho como formação humanizada para novas sociabilidades e transformação social.

Abaixo, segue a tentativa de expressar uma síntese dos elementos da organização educativa da “Escola do Ensino”¹⁴:

Quadro 2: Síntese da organização educativa da “Escola do Ensino”

Escola do Ensino	
Objetivo	Formação unilateral das pessoas necessárias à sociabilidade capitalista, idealizada como inserção ao mercado de trabalho.
Conhecimento	Instrumental por noções básicas sobre o mundo natural, social e humano. O conhecimento mínimo, suficiente para produtividade econômica.
Metodologia	Transposição do conhecimento por meio da revelação, repetição e mensurado por conceito/nota. Relações educativas a partir de uma organização de tempos/espacos segmentados, de ordenação fixa, com mecanismos disciplinadores, reguladores, de relações sobrepostas e estímulo meritocrático.
Estudante	Sujeitos passivos, que recebem o conhecimento e o reproduz da forma que aprendeu.
Professor(a)	A autoridade no processo de ensino e aprendizagem, detentor exclusivo do conhecimento, que assume um papel autoritário na relação educativa.

Fonte: Elaborado pela autora (SOUZA, 2020), a partir do estudo de Vincent, Lahire e Thin (2001), Canário (2006; 2005) e Krupskaya (2017).

Embora esta forma escolar tenha passado por inúmeros processos de mudança, agregaram-se características que são específicas à cada tempo histórico. Da escola cristã para “Escola do Ensino”, elitista, das escolas elementares para a escola de massas, de acolhimento social e, na atualidade, da escola pública, estatal para a escola-empresa, que visa à formação das “competências e habilidades para o século XXI” (FREITAS, 2018, p. 44), parece permanecer com a mesma forma de sociabilidade e centralidade no ensino desde quando passou a ser compreendida como escola. Como esclarece Canário (2006, p. 30), talvez

[...] a persistência desta solução organizativa também se deve ao fato de se ter perdido de vista seu caráter de “invenção social”, passando esta modalidade de organização a ser encarada como natural e, portanto, como imutável.

estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos (PENNA, 2017, p. 36).

¹⁴A decisão de organizar os quadros apresentando os objetivos, o conhecimento, metodologias, foi do estudante e do(a) professor(a), os quais consideraram que tais elementos permitem uma visão geral da organicidade escolar.

A partir da universalização do modelo da “Escola do Ensino” surgem inúmeras críticas e diferentes concepções de escola, principalmente, sobre o contraste entre a renovação da escola por meio da pedagogia liberal-democrática, que contempla reflexões importantes no âmbito da escola e na valorização da experiência e, outra, que traz a escola para a transformação social a partir da perspectiva da Pedagogia Socialista Russa e da Pedagogia Histórico-Crítica, pelas quais projetam a transformação da escola. Essa última perspectiva de escola nasce a partir da negação à escola capitalista e sua forma escolar com valorização apenas do ensino, contudo, se divergem. A primeira busca mudanças, renovações, para a instituição escolar por meio de uma formação crítica a partir do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, com um ensino que produz mediações com o trabalho; e a segunda, além de valorizar a apropriação do conhecimento, busca a formação pelo trabalho, auto-organização dos estudantes e as relações das práticas escolares com a atualidade da realidade para a construção de uma educação socialista com o objetivo de contribuir com as transformações da sociedade capitalista.

A maior divergência entre a perspectiva da Pedagogia Socialista Russa e da Pedagogia Histórico-Crítica não está situada nas finalidades educacionais, mas como estas produzem práticas que se diferem para o processo de transformação da forma escolar, processo que parece ser mais evidente na Pedagogia Socialista Russa. Portanto, a seguir, destaca-se a experiência escolar da Pedagogia Socialista Russa, a Escola Única do Trabalho, visto que, nesta experiência escolar compreendem-se as bases para a transformação¹⁵ da forma escolar na atualidade.

1.3 DA NEGAÇÃO À “ESCOLA DO ENSINO” À CONSTRUÇÃO DA “ESCOLA TRABALHO”

A “Escola do Trabalho” nasce em meio à Revolução Russa de outubro de 1917¹⁶. Os pedagogos socialistas identificaram a urgência de mudanças orgânicas na forma

¹⁵ A “Escola do Trabalho” como experiência escolar que possui grande potencial como referência histórica e não como modelo acabado que deve ser seguido na atualidade.

¹⁶ O Partido Socialista toma o poder da monarquia russa pela organização de grupos denominados socialdemocracia marxista. O partido busca instituir uma nova ordem econômica, política e social com valores socialistas. Em 1905 ocorre a eclosão da Revolução pela união de diferentes seguimentos, que leva a tomada do poder em 1917 pelos bolcheviques. Com os lemas “paz, pão e terra” o novo governo é organizado como Conselho dos Comissários do Povo, liderado por Lenin. Nesse período, ocorrem grandes mudanças relativas às questões educacionais, após a Revolução passa-se a repensar a educação de forma geral no país (POMAR, 2017, p. 15-21).

escolar ao considerar que a escola moderna é uma escola baseada em ensino e não no trabalho, pois é uma escola de classe, sendo o mais perfeito instrumento de escravização dos trabalhadores nas mãos da classe dominante, entende-se que “[...] a educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas” (KRUPSKAYA, 2017, p.71). Portanto, ao identificar que a “Escola do Ensino” não correspondia às necessidades formadoras que a revolução exigia, logo, Krupskaya (2017, p.37-38) defendeu a ideia de que “o desenvolvimento econômico requer insistentemente a transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do trabalho”.

Acerca da compreensão de que a escola é fundamental na formação das novas gerações, “a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude” (KRUPSKAYA, 1913, p. 32 apud FREITAS, 2013), pois é uma das principais instituições que garante o acesso às bases da ciência. Assim, vê-se o potencial da instituição escolar de contribuir com a revolução na formação do homem novo, com nova visão de mundo e com nova lógica de valores socialistas, e passe-se a ser experimentada a “Escola do Trabalho” na Rússia.

A “Escola do Trabalho”, a experiência escolar construída no contexto socialista russo, é a escola pensada a partir da união indissociável entre ensino e trabalho na formação do homem novo para a transformação da sociedade. Sobre a importância de introduzir o trabalho produtivo na educação pública, para transformar a forma e conteúdo da escola, Krupskaya (2017, p. 36) recorre a Marx, em *O capital*: “Marx demonstra como o próprio desenvolvimento da tecnologia cria a necessidade de um operário altamente desenvolvido, preparado multilateralmente para o trabalho, formado politeticamente”. Nessa perspectiva, apresenta que o desenvolvimento da tecnologia na sociedade capitalista leva à necessidade da formação multilateral e concebe que a escola deveria “combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, a formação do coletivismo e relação criativa com o trabalho e o estudo” (KRUPSKAYA, 1924, p. 104-105 apud FREITAS, 2013, p. 19). Ou seja, ter “o trabalho na escola, como base do ensino, [...] o ensino pela produção, deve ser colocado em ligação com o trabalho social, com a produção real” (FREITAS, 2013, p. 111), pois só assim é possível garantir uma escola que traz o trabalho como formativo-educativo do homem novo e que possa contribuir na transformação das bases da sociedade.

O trabalho criador, socialmente útil, “[...] é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo” (FREITAS, 2013, p. 33). Por essa relação, teoria e prática, significa que a escola enfoca o trabalho como

princípio educativo, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 1981, p. 144 e ss.), ou seja, para a escola reconhecer “a imbricação da atividade intelectual em todo trabalho manual” (PARO, 2018, p. 65-67). Portanto, tratar o trabalho socialmente útil com significado emancipador, como princípio de formação na educação escolar por meio da relação saber e trabalho.

O trabalho como princípio educativo é central para a formação do novo homem. O trabalho como princípio educativo é a relação indissociável entre o conhecimento científico e a realidade, a vida, para uma formação completa, multilateral. Isso se constrói pela “participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (PISTRAK, 2011, p.114).

No trabalho se visualiza o potencial transformador da educação e da escola, pois, a partir da compreensão do trabalho como a “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983, p. 149), o princípio constitutivo do homem¹⁷, identifica-se que o trabalho carrega em si a formação da consciência por meio da ação do homem na natureza na produção de sua existência, “[...] é o trabalho que define a essência humana” (SAVIANI, 2007, p. 155), e é nele que se encontra a possibilidade de mudanças, a possibilidade de consolidação de novas sociabilidades, que não a do capital.

Por meio da compreensão do trabalho como formador do homem, entende-se que todos seres humanos possuem a capacidade de agir e perceber as coisas, é nessa dimensão ontológica¹⁸ que Marx aponta a necessidade do trabalho como princípio educativo. Na dimensão pedagógica, remete o entendimento de que o educando e o educador sejam trabalhadores no processo educativo (PARO, 2018). Não se nega a atividade do estudante na ação educativa. Portanto, há necessidade de uma escola que valoriza “o entendimento do processo de trabalho, em sua forma e conteúdo, ou seja, em sua consideração como

¹⁷ “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 começam a produzir seus meios de vida [...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1986, p. 27-28).

¹⁸ “Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo” (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

práxis (histórica), que não só possibilita a vida humana, mas também a determina socialmente” (PARO, 2018, p. 86).

Entende-se que é na “Escola do Trabalho” que se encontra “as bases de transformação da forma escolar” (MUNARIM, 2011, p. 145), por meio do trabalho como forma de humanização¹⁹, pois é na mudança das relações de trabalho que se altera a forma de pensar e agir em sociedade, ainda mais, é pelas relações de produção que se transforma a sociedade. Assim, a formação dos sujeitos com potencial de transformação, que agem, deve ser através do trabalho, a dimensão humanizadora do homem. Contudo, o processo educativo deve ter uma orientação, não apenas de criticidade, de valorização da atividade do outro, a experiência, mas de preparação para o socialismo, que a finalidade formadora seja uma sociabilidade socialista, novos alicerces objetivos e subjetivos.

A “Escola do Trabalho” traz a necessidade de garantia do acesso à educação de qualidade a todos, mediante a concepção de educação comunista, portanto, deve ser uma escola “única”. Acerca da transformação da escola, “o conteúdo, as formas organizacionais e os objetivos” (FREITAS, 2013, p. 111), a Escola Única do Trabalho²⁰ deve ser

[...] geral, gratuita e obrigatória para crianças de ambos os sexos até 16 anos, incluindo desenvolvimento físico multilateral, formação para o trabalho, a politécnica, habituação ao trabalho coletivo e à auto-organização. (KRUPSKAYA, 2017, p. 33).

Essa experiência escolar foi praticada a partir da realidade vivida no período histórico e o trabalho educacional desenvolvido na Comuna escolar²¹ – escola experimental demonstrativa NarKomPros (1918), Colônia Gorki (de 1920 a 1928) e a Comuna Dzerjinski (de 1927 a 1935), a partir da inserção do trabalho na escola como princípio educativo. Nessas escolas, as finalidades eram de “criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola”. (FREITAS, 2013, p. 13).

¹⁹ “Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma mercadoria” (MARX, 1986, p. 79).

²⁰ Declaração do Sistema único de educação, “escola única”, gratuita, dividida em dois graus e que fornece a preparação sólida para a vida e para o trabalho (KRUPSKAYA, 2017, p. 83). A “escola única”, assim chamada na época, representa a proposta da “Escola do trabalho”.

²¹ Fundada por encargo do Comissariado Nacional de Educação (NARKOMPROS). (FREITAS, 2013).

O trabalho socialmente útil, como base para a educação comunista, representa o elo de ligação da educação com a vida, o trabalho é “um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 2011, p. 34). O trabalho na escola “deve estar ligado ao trabalho social, a produção real, uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia o seu valor essencial, seu aspecto social” (PISTRAK, 2011, p. 30). Assim, na “Escola do Trabalho” compreende-se o “trabalho como objeto de estudo, o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida” (SHULGIN, 1924, p. 23 apud FREITAS, 2013, p.31), ou seja, “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2011, p. 39), “tomado na perspectiva da revolução social” (PISTRAK, 2013, p. 206).

Portanto, a “Escola do Trabalho” se orienta por objetivos pedagógicos que dialogam, comungam com os objetivos sociais da classe trabalhadora e da revolução. Essa escola apresenta como máxima finalidade

[...] formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico como mental; pessoas capazes de contribuir na vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. (KRUPSKAYA, 2017, p.70).

Com o intuito de formar estudantes para que eles, ao saírem da escola, orientem-se na vida social, tenham aptidões de lutadores e construtores do regime socialista (FREITAS, 2013, p. 131), a “Escola do Trabalho”, de forma mais geral, busca “a ascensão cultural e educativa dos trabalhadores, com elevação na disciplina, habilidade no trabalho, a eficácia, a intensidade do trabalho, para sua melhor organização.” (LÊNIN, 1978, p. 567-573).

Os objetivos da “Escola do Trabalho” são definidos para que a escola, a partir da compreensão da realidade, possa contribuir com a revolução. Os objetivos da escola “definem tanto o conteúdo do trabalho, seu volume, como a estrutura interna da escola” (SHULGIN, 1924, p. 48 apud FREITAS, 2013, p. 28), ou seja, a sua forma. De tal modo, a escola assume a responsabilidade de explicar a cada estudante os objetivos da luta, contra o que lutar e por quais meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como (PISTRAK, 2011, p. 29).

Entende-se que a “Escola do Trabalho” se configurou como uma experiência única e que, hoje, se apresenta como perspectiva para projetar uma educação transformadora (PISTRAK, 2011). Desse modo, a seguir, busca-se apresentar de modo mais específico a organização educativa da “Escola do Trabalho”, abordando as principais mudanças na organização escolar a ser realizadas para atender os objetivos de uma educação radicada à transformação social.

1.4 A ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA DA “ESCOLA DO TRABALHO”

A “Escola do Trabalho”, a partir da premissa da formação na vida e para a vida, considera o “trabalho na atividade teórico-prática do homem” (GRAMSCI, 2001, p. 43) como forma de reorganizar a escola e o modo como o homem se relaciona com o trabalho. A partir disso, o “método de trabalho é o melhor método de aprendizagem”, uma vez que, “no processo de trabalho, o estudante aprende melhor sobre física, química, as leis da mecânica” (KRUPSKAYA, 1913, p. 32 apud PEIXOTO, 2017, p. 287).

A “Escola do Trabalho” implica a “obrigação de todos participarem do trabalho produtivo” (KRUPSKAYA, 2017, p.41). Logo, apresenta o trabalho produtivo como eixo norteador de todas as atividades escolares por meio da relação entre escola, atualidade e auto-organização dos estudantes. Contudo, a “Escola do Trabalho” apresenta o ensino, o conhecimento científico e o trabalho não como opostos, ou com mais importância para o trabalho, mas como complementares e ambos necessários para a formação completa do sujeito.

A partir disso, a “Escola do Trabalho” se alicerça sob o “ensino do próprio trabalho” (LUNATCHARSKI, 2012, p. 51), já que estuda uma questão do ponto de vista dinâmico, dialético, em constante relação com a ciência. Ou seja, o trabalho como método de ensino, trata-se do

[...] ensino do trabalho em si, na qualidade de técnica social – e, para além disso, um ensino prático. Os processos de trabalho mais aceitáveis são aqueles, através dos quais a criança não se vai tornar nunca um trabalhador explorado, mas efetua sempre todo o trabalho precisamente em nome e para as finalidades do seu desenvolvimento psíquico e físico. (LUNATCHARSKI, 2012, p. 50).

O trabalho é organizado em um método de ensino unificado, concentrado, pelo qual garante a compreensão da realidade atual, objetivo da “Escola do Trabalho”.

Portanto, compreende-se por “Sistema de Complexos” a organização escolar, realizada pelos pedagogos socialistas para garantir a formação dialética através do trabalho, visto a necessidade de

[...] demonstrar a essência dialética de tudo que existe, uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre entorno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudos. (PISTRAK, 2011, p. 27).

O conhecimento ensinado na “Escola do Trabalho” possui um significado mais amplo, pois possui como fundamento a transformação do sujeito e da sociedade ao mesmo tempo, princípio da dialética marxista. É necessário que “o saber sirva de condição preliminar para o trabalho a fim de que este seja conforme o objetivo final, orientado pelo rumo determinado pelo ideal humano” (LUNATCHARSKI, 2012, p.06). Para formação de uma sociabilidade necessária à nova sociedade, a escola necessita desenvolver nos estudantes “[...] a habilidade de trabalhar coletivamente, viver e estudar” (KRUPSKAYA, 1961, p. 446-447 apud FREITAS, 2013, p. 15). Dessa forma, “o conteúdo da educação é instrumento de luta e criação” (FREITAS, 2013, p. 111), ou seja, “o conteúdo do ensino deve servir para a luta e para a criação da nova ordem” (PISTRAK, 2011). Nesse sentido, o ensino está a serviço da classe trabalhadora para a construção de relações mais humanas e solidárias, além de desenvolver a habilidade de usar na prática social o conhecimento adquirido.

O “Sistema de Complexos” se organiza por meio do trabalho socialmente útil, o qual está em relação com a sociedade e a natureza através das categorias atualidade e auto-organização (FREITAS, 2013). Refere-se à

[...] complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideal central [...] o trabalho é base da vida das pessoas. Disso, segue-se que a atividade do trabalho das pessoas está no centro do estudo. (NARKOMPROS, 1924, p. 5 apud FREITAS, 2013, p. 35-36).

O tema do complexo se torna o centro do estudo. O tema deve ser “um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual [...] o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social” (PISTRAK, 2011, p. 109). É uma ideia geral principal que desencadeia uma série de outros assuntos. Todos os “conhecimentos e hábitos necessários [à escola] obtêm no processo de estudo dos temas do complexo [...],

o ensino constrói-se em base aos temas do complexo” (PISTRAK, Declaração da escola única do trabalho, p. 120 apud FREITAS, 2013, p. 44). Através do tema, busca-se refletir sobre “[...] sua dialética, sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas” (FREITAS, 2013, 35). Trata-se da “aspiração de ligar a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em toda sua complexidade, tal qual ela existe na realidade.” (PISTRAK, Declaração da escola única do trabalho, p. 120 apud FREITAS, 2013, p. 44-45).

O “Sistema de Complexos” proporciona a relação do trabalho com a atualidade e a auto-organização dos estudantes, pois se tratam de categorias complementares. A auto-organização, também chamada de autogestão, é a capacidade de organização dos estudantes para ajudarem a conduzir os processos na escola. A escola deve transferir tarefas às crianças, permitir o envolvimento das crianças nos trabalhos da escola, “tanto na parte administrativa, como escolar e social. [Só assim] a criança sentirá o chão firme de fato sob si, sob sua própria organização e terá condições para formar e desenvolver em si os hábitos correspondentes” (FREITAS, 2013, p.123) e, por decorrência, irá assumir a responsabilidade sobre a construção da escola também. Portanto, a auto-organização dos estudantes é “o método de trabalho formativo-educativo da criança e dos adolescentes consigo mesmo e com o meio social, com ajuda dos adultos” (PISTRAK, 2013, p. 235). Manifesta-se a auto-organização pelo trabalho coletivo, obrigações, acerca das exigências reais da vida na escola, através de criação de hábitos, ou seja, “a auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades” (PISTRAK, 2011, p. 33).

A auto-organização dos estudantes parte da premissa de que “as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligados a vida dos adultos e do conjunto da sociedade” (PISTRANK, 2011, p. 33). A auto-organização é “o caminho para do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho de desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização” (SHULGIN, 1924, p. 63-64 apud FREITAS, 2013, p. 29). A auto-organização dos estudantes na escola confere a eles papel de sujeitos²², pois possibilita ao desenvolvimento dos estudantes:

²² “O sujeito não é apenas um ator ou agente, mas essencialmente autor, senhor de vontade, que transforma o mundo, guiado por seus sonhos, seus interesses, sua vontade autônoma” (CHARLOT, 2018, p. 87).

1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa. (FREITAS, 2013, p. 121).

É para além da escola a auto-organização, pois deve contribuir para a aproximação da escola com outras organizações, “retirar as crianças das paredes da escola” (FREITAS, 2013, p. 126). Além disso, a auto-organização dos estudantes possui grande potencial de implicar em mudanças orgânicas nas relações estabelecidas na escola, incidindo diretamente na forma escolar, pois “representa por si mesma um instrumento de combate na luta contra a escola antiga” (PISTRAK, 2013, p. 233). Entretanto, a auto-organização dos estudantes não pode perder de vista o “compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora”, trata-se da relação com a atualidade (FREITAS, 2013, p. 24).

Nesta relação da auto-organização com a atualidade se apresenta o lócus de ação da juventude com objetivos transformadores. A atualidade, como categoria pedagógica, “é tudo aquilo que na vida da sociedade de nosso período tem requisito para crescer e desenvolver-se” (FREITAS, 2013, p. 111). Em outras palavras, a luta contra o capital e a transformação da sociedade através da “luta por novas formas de trabalho” (FREITAS, 2013, p. 127). Portanto, “a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela [...] o objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la” (FREITAS, 2013, p. 111).

A ação sobre a realidade precisa ser ativa e organizada, dada a importância da relação auto-organização e atualidade por meio dos “Sistemas de Complexos”, pelo qual permite a imbricação: trabalho, auto-organização e atualidade. O “Sistema de Complexos” “deve, antes de tudo ser compreensível e claro para as crianças. Ele é aplicável a todos os níveis da escola, sendo mesmo mais importante no nível superior” (PISTRAK, 2013, p. 122-123). Contudo, não se trata de uma receita a ser seguida. Os pedagogos socialistas esclarecem que

A solução concreta do problema metodológico não pode ter caráter geral; ele soluciona-se diferentemente na dependência de diversas condições nas quais a escola trabalha, condições que determinam a tendência [rural ou urbana] da escola. (FREITAS, 2013, p. 127).

Ainda mais, a preocupação com o trabalho, a auto-organização e a atualidade não diminui a importância do ensino, dos conteúdos científicos necessários à formação, “[...] não implicam necessariamente em uma relativização ou diminuição da importância do

conteúdo escolar” (FREITAS, 2013, p. 37), pelo contrário, é na relação de ambos que se acredita atingir a formação plena.

Nas experiências escolares russas, o trabalho foi introduzido nas escolas por meio do autosserviço, oficinas e pelo trabalho produtivo. Da necessidade de “colocar todo o trabalho escolar, em particular todo o trabalho prático da escola, no terreno da organização científica do trabalho” (PISTRAK, 2011, p. 79), e “tratar toda forma de trabalho como trabalho coletivo socialmente significativo” (PISTRAK, 2013, p. 207), desde suas formas mais simples, até as mais complexas possíveis, que sejam trabalhos coletivamente necessários. Apresentava-se o trabalho no autosserviço, atividades do dia-a-dia da escola; nas oficinas, com caráter de produção, globalidade das tarefas e divisão do trabalho; até a fábrica, espaço ao qual se pode trabalhar a organização científica do trabalho (PISTRAK, 2013). Era organizado o trabalho por meio do estudo, participação, organização e avaliação, ou seja, todos os trabalhos realizados na escola eram organizados por um plano de trabalho previamente formulado, realização do trabalho com participação das crianças e balanço do trabalho realizado (PISTRAK, 2011).

Para a consolidação da “Escola do Trabalho”, a questão da formação ou preparação dos(as) professores(as) era muito importante. Tinha-se a preocupação da “colocação da direção das escolas sobre o controle do poder local, incluindo a seleção dos professores” (KRUPSKAYA, 1915, p. 35-41 apud PEIXOTO, 2017, p. 285). A “Escola do Trabalho” “implica novas conquistas pedagógicas: não só conhecer a técnica como tal, mas saber servir-se dela, utilizar a oficina para fins pedagógicos etc.”, já que o “pedagogo deve saber revelar nos processos de trabalho toda uma gama de elementos e de fenômenos pedagogicamente úteis” (LUNATCHARSKI, 2012, p. 54). Portanto, era necessária uma reeducação dos(as) professores(as),

[...] armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação [...] é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, aptidão pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola [...] o próprio professor assumir os valores de um militante social. (PISTRAK, 2013, p. 20-21).

Para a “Escola do Trabalho”, “o próprio professor tem que saber muito e ainda ser capaz de fazer” (KRUPSKAYA, 2017, p. 40). Acerca do entendimento de que “a superação da atual forma escolar é uma ampliação das dimensões de ensino, aprendizagens e avaliação”, um dos polos de poder para a mudança “está nos atores da organização escolar e de sua comunidade local”, já que “a escola deve ser o centro cultural

de sua comunidade” (FREITAS, 2018, p. 131-132), quer dizer, ter a comunidade presente na escola e os(as) professores(as) assumirem o compromisso de agentes no processo de transformação. Essa relação é uma diretriz da formação dos(as) professores(as) no MST, pela qual a escola faz parte da comunidade, da mesma forma que a comunidade faz parte da escola, e os(as) professores(as) assumem a tarefa de construtores(as) da escola, nos assentamentos e acampamentos. Portanto, necessitam de formações constantes para qualificar sua prática no dia a dia e que, para além do estudo, são desafiados a trabalharem em realidades distintas e construir, nesses espaços, uma educação emancipadora.

O quadro abaixo é uma tentativa de expressar uma síntese dos principais elementos da organização educativa da “Escola do Trabalho”:

Quadro 3: Síntese da organização educativa da “Escola do Trabalho”

Escola do Trabalho	
Objetivo	Formar integralmente as pessoas, com alicerces objetivos e subjetivos para uma sociabilidade socialista. Formar as pessoas pelo trabalho, que possuam consciência social e capacidade organizativa para a construção de uma nova sociedade.
Conhecimento	Conhecimentos das ciências imbricados ao trabalho socialmente útil, organizados por meio do Sistema de Complexos. Busca atingir ao conhecimento concreto por meio da tomada fenômenos importantes da atualidade, presentes na realidade dos sujeitos, ligados à atividade do trabalho e unificados a determinados temas das ciências ou objetivos de ensino.
Metodologia	Proporciona a atividade teórico-prática por meio da relação do trabalho socialmente útil com a atualidade, realidade concreta vivida, e a participação ativa dos estudantes por meio da auto-organização.
Estudante	Sujeitos com participação ativa na atividade educativa dentro e fora da escola, que possuem o potencial para a transformação da sociedade.
Educador(a)	Para além de mediador do conhecimento, com participação ativa na atividade educativa, é formador na/para a luta social.

Fonte: Elaborado pela autora (SOUZA, 2020), a partir do estudo de Pistrak (2011; 2013), Krupskaya (2017) e Lunatcharski, (2012).

A “Escola do Trabalho” é a base para a construção das Escolas Itinerantes no Movimento Sem Terra. Busca-se conhecer, entender e se apropriar da Pedagogia Socialista Russa e a experiência da “Escola do Trabalho” para pensar as Escolas Itinerantes do MST na atualidade, no sentido da superação da “Escola do Ensino”. Questões a serem discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: ESCOLA DO MST E DA ITINERÂNCIA – APROXIMAÇÕES COM A “ESCOLA DO TRABALHO”

Inicialmente, neste capítulo, busca-se apresentar a escola do MST e suas conexões com a “Escola do Trabalho”. Ao evidenciar a concepção de escola no Movimento com histórico de lutas para a consolidação do direito ao acesso à educação escolar nos acampamentos e assentamentos, como uma concepção de educação que transcende os objetivos do ensino para a transformação da sociedade, evidencia-se uma escola característica do Movimento, que materializa os princípios filosóficos e pedagógicos do MST atrelados à concepção de educação revolucionária para a “Escola do Trabalho”.

A escola do MST, alicerçada sob as bases educacionais da educação socialista, busca conceber a própria experiência escolar das Escolas Itinerantes no contexto social dos acampamentos em que faz parte, o que permite a relação mais efetiva com o Movimento e os processos educativos dessas escolas. A partir dessa compreensão, busca-se apresentar como ocorre que as Escolas Itinerantes constroem a relação com a “Escola do Trabalho” no processo de mudança assumido pelo MST para essas escolas.

Posteriormente, trata-se do entendimento da Escola Itinerante enquanto experiência escolar distinta, que possui uma organização pedagógica e curricular diferenciada, apresenta-se a caracterização da escola Itinerante Herdeiros do Saber, localizada no Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, Rio Bonito do Iguaçu (PR), a partir de suas particularidades sociais, culturais e educacionais para evidenciar o possível processo de mudança que está ocorrendo nesse espaço.

Para compreender a relação da escola do MST com a experiência escolar socialista, autores brasileiros que investigam tal relação são trazidos para discussão, como Bahniuk (2017), Caldart (2000; 2011, 2005), Dalmagro (2011), Munarim (2011), Souza (2006), Bahniuk, Camini (2012), Sapelli, Leite, Bahniuk (2019), Ciavatta, Lobo (2012), que apresentam contribuições importantes, assim como documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST: Linhas Básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos (1990); Como fazer a escola que queremos (1992 – 1995); Dossiê MST Escola (2005); Projeto Político-Pedagógico (2017); Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013); entre outros.

2.1 A “ESCOLA DO TRABALHO” NO ÂMBITO DA ESCOLA DO MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social que foi consolidado em 1984, porém tem sua origem na luta pela terra desde a década de 1960, quando são organizados movimentos sociais e entidades vinculadas à luta pela terra. Nesse período, trabalhadores(as) camponeses(as) começam a se organizar, formando ligas e sindicatos, exigindo a Reforma Agrária, como, em 1955, a organização das Ligas Camponesas no Nordeste.

Na atualidade, o MST é considerado uma grande estrutura social econômica que trabalha as diferentes dimensões da vida em sociedade²³, e possui como objetivo principal a ocupação e distribuição da terra com condições dignas da vida no campo, com acesso à saúde, educação, habitação, cultura, entre outros. Essas reivindicações são realizadas no processo de luta pela Reforma Agrária Popular e pela transformação social; não é só garantir o direito do acesso à terra para os trabalhadores do campo, mas também buscar mudanças na sociedade.

Nesse contexto, a educação e a escola são consideradas fundamentais, pois possuem o potencial de contribuir na formação dos sujeitos integrantes do Movimento por meio da formação da consciência dos(as) trabalhadores(as) enquanto classe. O MST proporciona mudanças na estrutura da vida das pessoas; são outras formas de viver e se relacionar dentro dos acampamentos e assentamentos. Por isso, muda também as instituições nesses espaços, como exemplo, a escola.

A preocupação com a educação²⁴ e com a escola no MST ocorre em 1980 nas primeiras ocupações, quando o Movimento realiza as “primeiras discussões/sistematizações sobre ‘o que fazer com as crianças acampadas’” (SOUZA, 2006, p. 31). Inicialmente, a preocupação em torno da escola estava centrada no acesso à

²³ “[...] um movimento social que possui lideranças fortemente politizadas, um conjunto de estratégias de ação que causa impacto público (ocupações e marchas, por exemplo); uma pauta de reivindicações que engloba a reforma agrária, a inclusão social, a democracia e, portanto, transformação sociopolítica; uma composição social polarizada de um lado lideranças com uma consistente formação ideológica e, de outro lado, por uma base, composta por trabalhadores rurais ou pessoas que já tiveram vínculo com a terra” (SOUZA, 2006, p. 31).

²⁴ “A educação é considerada um conjunto, desde a ciranda infantil até a Educação de Jovens e adultos, à educação escolar soma-se a educação informal, no movimento de luta pela terra, o dia-a-dia no Acampamento e Assentamento, formações de gênero, juventude, agroecologia, entre outros. Para mediar questões relativas à educação e formação no geral é criado o Setor de Educação no Movimento, em 1987” (BANIUK, 2017, p. 171).

educação escolar nos assentamentos e acampamentos.²⁵ A partir da garantia da escola na estrutura da educação pública estatal, passa-se a se discutir a sua função. Desse modo, entendida como função da escola a “socialização e produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e à vida social” (MST, 2005, p. 93)²⁶, o Movimento logo identifica que a escola precisa possuir novas características, ser diferente para corresponder ao projeto educacional em construção. Evidencia-se que escola pode contribuir na superação do capital na sociedade, mas primeiro deve superar as relações capitalistas nela mesma. Portanto, deve ser diferente nos objetivos, na organização, na prática do educador(a) e no ensino, no conteúdo (MST, 2005), ou seja, o MST, desde as primeiras discussões sobre a escola, busca a transformação da forma escolar.

Ao considerar que “não há transformação da escola que não começa ou termine pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação do ser humano que as justifica ou fundamenta” (MUNARIM, 2011, p. 156), entende-se que o MST busca a consolidação de uma escola diferente devido às bases educacionais que incorpora. Os fundamentos da educação no MST são construídos coletivamente pelo Setor de Educação e se baseiam na Pedagogia Socialista Russa e Cubana (PISTRAK, 2011; CIAVATTA, LOBO, 2012), na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) e a experiência educativa do MST para com os trabalhadores, gerando a síntese da Pedagogia do Movimento na década de 1990 (CALDART, 2000, 2012), que se trata “do jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome Sem Terra” (CALDART, 2012, p. 546). Portanto, a escola no MST apresenta elementos das diferentes pedagogias na construção de seus objetivos educacionais e sua organização.

O MST, na construção da escola diferente, não traz só a necessidade de negar a escola capitalista, busca construir uma nova forma de escola que se contrapõe à formação para a sociabilidade capitalista. Uma escola que tenha a “tarefa de transcender as relações sociais alienadas sob o capitalismo” (MÉSZÁROS, 2006, p. 264) por meio de promoção de novas relações necessárias no interior do Movimento, nos acampamentos e assentamentos, mas, acima de tudo, necessárias à sociabilidade socialista.

As primeiras problematizações em torno da escola partem da negação da escola do capital e a busca de consolidação de novos objetivos para a escola. O trabalho é incorporado à educação escolar no Movimento, inicialmente, pela articulação entre escola e produção por meio do trabalho cooperativo, na busca de mudanças na forma escolar e no modo de produzir nos assentamentos e acampamentos. Com maior estruturação do

²⁵ Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos (MST, 1990).

²⁶ Dossiê MST Escola, 2005.

Movimento, das experiências escolares, formação dos(as) professores(as) e sistematizações da proposta educativa é proposta uma escola que fosse “centrada no trabalho como princípio educativo, no qual a prática social dos envolvidos possa ser ponto de partida para a transmissão, problematização e construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2006, p. 35). Desde a origem da escola no MST, é tratado da união do trabalho com a educação como forma de fortalecer o Movimento (MST, 1992).²⁷ O Movimento, ao considerar a relação escola e trabalho, com ênfase na potencialidade pedagógica e formadora do trabalho no ambiente escolar e a influência exercida pela escola para mudanças no modo de produção, apresenta discussões em torno do porquê a escola do MST deveria ser uma “Escola do Trabalho” (MST, 2005, p. 89)²⁸.

A partir dos princípios filosóficos e dos princípios pedagógicos da educação no Movimento²⁹, elaborados na década de 1990, a proposta de educação no MST objetiva, sobretudo, a formação humana para o compromisso

[...] com a transformação social e com a militância direta pelos quais apresentam: a relação entre teoria e prática; combinação pedagógica entre processo de ensino e de capacitação; a realidade como base para a nas lutas populares, capaz de pensar e agir com autonomia. (MST, 1990, p. 03).

Entende-se que escola no MST apresenta “sua direção em vista da emancipação humana do capital” (DALMAGRO, 2011, p. 171). Para corresponder as finalidades educacionais do Movimento, a escola se organiza a partir de três pilares fundamentais, os quais são: o trabalho no campo, o ensino e a formação para a luta social. De acordo com esses pilares fundamentais, a escola possui como objetivo formativo fundamental mexer (inventariar, tornar-se consciente, fazer a crítica, transformar, consolidar) com a visão de mundo dos educandos (CALDART, 2011, p. 71), formando “personalidades saudáveis, criativas e coerentes: que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens” (MST, 1990, p. 03).

Evidencia-se que o MST apresenta o objetivo principal da educação e da escola, em consonância com a concepção dialética de educação popular e com os objetivos da “Escola do Trabalho”, uma educação revolucionária (PISTRAK, 2011), pela qual visa a transformação do atual estado das coisas pela formação de novo um homem, instituindo de novas relações acerca do vínculo da escola com a luta social e do trabalho produtivo

²⁷ Caderno de Formação Nº 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos, 2005.

²⁸ Boletim de educação nº 4 – Escola, trabalho e educação.

²⁹ Princípios da educação e do MST, publicado em 1996.

nos acampamentos e assentamentos com os conhecimentos escolares, elementos essenciais que caracterizam essa escola.

A concepção de escola³⁰ na pedagogia do Movimento, alicerçada em Makarenko³¹, Pistrak (2011), Freire (1987) e no MST, a partir das matrizes pedagógicas – luta social, organização coletiva, terra, trabalho e produção, cultura, escolha, história, alternância – na formulação da pedagogia da prática social (CALDART, 2000), funda uma nova forma de conceber a escola, a qual permite a formação nos processos de luta social para a luta social³². Talvez, o grande potencial/diferencial de uma educação revolucionária na atualidade.

Nos primeiros anos, a escola no MST, por meio da Pedagogia do Movimento (CALDART; ARROYO, 2005; 2004), apresenta-se como “um ambiente educativo que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo” (CALDART, 2005, p. 19). Pela Pedagogia do Movimento, o princípio educativo é o próprio Movimento, desse modo, “para compreender e avançar na experiência de educação e de escola, deve-se ter a necessidade de se apropriar dessa pedagogia que se encontra em movimento” (GARCIA, 2009, p. 28), que é viva e é construída na realidade vivencia no dia a dia da luta pela terra do MST. Entretanto, uma vez que “o princípio educativo principal desta pedagogia é o Movimento” (MST, 2005, p. 235), e não o trabalho, a escola passa a dar mais centralidade ao Movimento, com as questões inerentes à organicidade, relações e estrutura do MST, e apresenta o trabalho como matriz pedagógica (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

A escola do MST, por não apresentar o trabalho como central no processo educativo, tem o trabalho como princípio educativo “no sentido da relação entre educação e produção” (GARCIA, 2009, p. 29) no campo, passa por inúmeras críticas que vão sendo incorporadas à proposta (BAHNIUK, 2017). Entre as quais, considera-se que o deslocamento do trabalho, como princípio educativo, e a centralidade do processo educativo no Movimento não permitem a superação das tensões e contradições das escolas no MST, bem como o questionamento sobre “com que qualidade a Escola do MST está conseguindo avançar sobre os limites postos pelo capitalismo?” (GARCIA, 2009, p. 220).

³⁰ Como fazemos a escola de Educação Fundamental (1999).

³¹ O trabalho e a coletividade na educação (MAKARENKO, 2005).

³² Trata-se de “enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas” (CALDART, 2012, p. 549).

Entende-se que o trabalho, como princípio educativo, “é a base de constituição da práxis³³, como totalidade formadora do homem” (CADART, 2012, p. 549) e tem o potencial de transformar a forma escolar. No entanto, é imprescindível que o Movimento eduque os sujeitos por meio da luta social. O modo de organização da classe trabalhadora no MST proporciona a formação na vivência organizativa dos acampamentos e assentamentos, portanto, a organização do MST educa os sujeitos envolvidos no processo de luta pela terra. Assim, ao considerar que a realidade social educa e por meio de uma proposta educativa que valoriza essa realidade como parte de uma categoria central, na atualidade, não há como negar a influência do Movimento nos processos educacionais escolares e sua importância, centralidade, para a formação plena dos Sujeitos. Ao tratar da teoria e prática pedagógica, entende-se que a teoria orienta o caminho a ser seguido na realidade atual, no entanto, não como reprodução. Por isso, identifica-se que não há como negar o Movimento nos processos educativos escolares do MST.

Dessa forma, ocorre a introdução do trabalho na escola atrelado à luta social do Movimento. O trabalho se apresenta como atividade formadora, criadora, e pela necessidade concreta da realidade. Considera-se que “não há formação da consciência fora da vivência de determinadas relações sociais de produção” (CALDART, 2011, p.66). Evidencia-se a preocupação com a relação educação e trabalho nos tempos educativos e no sentido de facilitar “as discussões a respeito da organização das atividades produtivas nos assentamentos e acampamentos” (SOUZA, 2006, p. 40).

A orientação na proposta pedagógica do MST aponta para que a relação educador(a) e estudante seja outra. Os(as) professores(as) são desafiados para que o processo educativo seja por meio do diálogo com elaboração de novas estratégias educativas. A proposta “conduz os(as) professores(as) a busca de novos conhecimentos que sejam significativos para os assentados e acampados” (SOUZA, 2006, p. 85). Todavia, nesse processo, é considerado que o(a) educador(a) não educa sozinho (FREIRE, 1987).

Desde as primeiras experiências³⁴ escolares no Movimento, a escola é conduzida para a alteração da base que sustenta a forma escolar, as relações sociais. Uma vez que apresenta, a partir da Pedagogia do Movimento, novas formas de organização, traz muito forte a questão da coletividade, solidariedade, cooperação, engajamento na luta social, o que permite a relação dos conhecimentos científicos com a realidade e o trabalho

³³ “A práxis é a determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 201 apud CALDART, 2012, p. 549).

³⁴ Experiências escolares no acampamento.

desenvolvido nos acampamentos e assentamentos com intencionalidade para a cooperação (MST, 2005, p. 39-40)³⁵. Ainda, apresenta a gestão participativa como fundamental em sua organização, como forma de tecer processos mais coletivos, participativos, e de trazer a comunidade para dentro da escola.

O estudo das obras de Makarenko e Pistrak, disponíveis naquele período, foi determinante para o entendimento de algumas dimensões educativas da pedagogia socialista russa que passaram a compor, principalmente, elementos de organização do trabalho pedagógico das escolas do MST. Assim,

[...] a pedagogia socialista parece ter sido importante no momento de pensar a forma da escola, (trabalho, organização estudantil, tempo educativo), já Freire teve um peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas.” (DALMAGRO, 2010, p. 160).

As características da escola do MST, que a torna uma escola diferente, vão sendo aprimoradas com os processos cumulativos das experiências. Evidencia-se que essa forma escolar apresenta aproximações com a escola socialista, a “Escola do Trabalho”, desde os objetivos, alinhados a luta social para a transformação da sociedade, até pela relação com o conhecimento que é considerado um direito de todos e que seja ligado à prática social. As práticas pedagógicas são reinventadas na perspectiva da realidade dos assentamentos e acampamentos, alicerçadas pelo estudo e apropriação dos fundamentos da “Escola do Trabalho”, ou seja, na relação Trabalho-Educação.

Da mesma forma, a configuração da escola no Movimento ocorre para oportunizar um processo educativo na apropriação do conhecimento com relações mais humanizadas entre professores(as) e estudantes, que conduza os estudantes por uma formação plena, dos conhecimentos científicos, da política e da realidade global e local para a alteração da forma escolar e do modo de produzir, por meio do trabalho. Tais diretrizes ficam um pouco mais evidentes no quadro abaixo, que busca apresentar uma síntese da organização educativa da escola do MST.

Quadro4: Síntese da organização educativa da Escola do MST

Escola do MST	
Objetivo	A formação humana compromissada para a transformação social e para a militância.

³⁵ Dossiê MST escola – documentos e estudos 1990-2001.

Conhecimento	O conhecimento é a habilidade necessária aos sujeitos como preparação para a atuação na prática social. Trata-se de “munição” para a luta de classes na construção de novas sociabilidades mais solidárias e humanas, guiadas por objetivos maiores, socialistas. O conhecimento, como formador dos sujeitos, para além de entender e interagir na sociedade, que sejam capazes de intervir.
Metodologia	A formação nos processos de luta social para a luta social, organizados pelo Sistema de Complexos alinhado aos Ciclos de Formação Humana: atingir o conhecimento concreto, sua complexidade, por meio do estudo da realidade vivida, levantamento dos fenômenos da atualidade e da atividade do trabalho sistematizados no Inventário da Realidade conexos com os temas do currículo escolar por meio do planejamento dos(as) professores(as), respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes. Esse exercício gera a organização de tempos e espaços educativos diferenciados na organização curricular da escola.
Estudantes	Sujeito de autonomia, que possui protagonismo com capacidade de auto-organizar-se. Possui participação ativa nos processos escolares por meio dos núcleos de dirigentes e núcleos setoriais e participação política nas lutas sociais, desde as tomadas de decisões dentro do Movimento até as ações, por meio da organização do coletivo de juventude.
Educador(a)	Para além de ser educador(a), mediador do conhecimento na escola, com participação ativa na atividade educativa, seja pesquisador, tenha abertura à novos procedimentos escolares e possua engajamento e compromisso com a luta social.

Fonte: Elaborado pela autora (SOUZA, 2020), a partir do estudo dos documentos do MST.

Essa organização escolar gera maior incisão sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir das experiências educativas e especificidades das Escolas Itinerantes. Portanto, a seguir é apresentada a Escola Itinerante do MST que permite uma discussão em relação à forma escolar da “Escola do Trabalho” embasada nos princípios da educação no Movimento.

2.2 A ESCOLA ITINERANTE DO MST E A TRANSFORMAÇÃO PARA “ESCOLA DO TRABALHO”

A Escola Itinerante é uma escola pensada e construída nos acampamentos. É escola pública³⁶ que atende desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi constituída em 1996 no contexto de luta ao acesso à educação para as crianças e jovens nos acampamentos do MST. A Escola Itinerante faz parte de um projeto amplo de luta pela Educação do Campo³⁷, foi aprovada no estado do Paraná em

³⁶ Aprovada no estado de Rio Grande do Sul pelo Conselho Estadual de Educação, Parecer nº 1.313, dia 19 de novembro de 1996.

³⁷ “É um movimento real de combate ao atual estado das coisas, produzido pelos trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta” (MUNARIN, 2011, p. 147-148).

2003³⁸(AMBONI, 2014) e, recentemente, em 2016, assumiu no arcabouço jurídico a sua legalidade e concretude enquanto experiência escolar perante o Estado³⁹. São 15 anos de história que resulta na consolidação da Escola Itinerante como uma categoria de escola.

Essa escola possui os mesmos objetivos que as demais escolas do MST. O que a distingue é o meio a qual está inserida, os acampamentos. Uma de suas principais características é mover-se de acordo com as necessidades da luta pela terra. As Escolas Itinerantes, por estarem localizadas em espaços de conflitos agrários, “convivem com a provisoriedade, enfrentam dificuldades de estrutura física e pedagógica em maiores proporções (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 333). No entanto, esta mesma condição permite apresentar “maiores possibilidades de contrariar o projeto hegemônico de escola funcional ao capital” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 332), e se torna solo fértil para experimentos educacionais, pois quanto “mais complexa a realidade, mais conceitos envolve, mais rico o processo de conhecimento de construção de pensamento ou das habilidades intelectuais dos estudantes” (CALDART, 2011, p. 82). Trata-se de uma realidade que permite maiores processos organizativos em torno da escola, a construção de relações mais solidárias e emana categorias de análise da luta de classes (CAMINI, 2009).

O diferencial da Escola Itinerante é de ser uma escola que busca se incorporar à vida (CAMINI, 2009). Nessa escola, “os conteúdos devem estar ligados a vida, porque não adianta ensinar o conteúdo, a matemática, o português, sem conexão com a realidade” (Entrevistado(a) 2)⁴⁰. Desde as primeiras experiências das Escolas Itinerantes no MST, estas apresentaram grande potencial de mudança na forma escolar, pelo fato de estar mais distante das relações de subjugação do Estado. Da necessidade de avanço da proposta educativa do MST, logo, há clareza de que nas Escolas Itinerantes é possível obter maiores resultados na apreensão da realidade, uma vez que a itinerância permite “mover-se à medida que os acampamentos teriam de se mobilizar” (CAMINI, 2009, p. 105), também “potencializa e força a escola a trabalhar com a atualidade” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 334). A forma escolar é entendida na Escola Itinerante como “organicidade” – suas estruturas organizativas e suas relações –, a partir das “várias formas de organização e vivências pelos educadores e educandos, bem como a relação da

³⁸ Pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer N°1012/03 em 08 de dezembro de 8/12/2003.

³⁹ Deliberação n° 02/2016-CEE/PR, de 15 de setembro de 2016.

⁴⁰ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

escola com as comunidades acampadas e as instâncias do Movimento” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 334).

É um modelo de escola que provoca a ordem do capital, a Escola Itinerante tem por desafio se impor como forma sobre o modelo hegemônico, mesmo nos acampamentos (AMBONI, 2014). Organizando-se a partir dos objetivos educacionais do MST, da Pedagogia do Movimento, de uma educação emancipatória, humanizadora e revolucionária, ou seja,

Essa escola tem muitas coisas positivas em sentido de evolução, de amadurecimento de forma de escola, é a escola que mais se aproxima dos trabalhadores, os objetivos são de formação dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo uma escola que sofre com as consequências do próprio sistema capitalista. (Entrevistado(a) 10)⁴¹.

Como experiência escolar, a Escola Itinerante passou por um processo cumulativo, por isso possui uma estrutura pedagógica distinta (CAMINI, 2009). Essa escola “busca conduzir todos os processos a partir do coletivo, nas tomadas as decisões, em qualquer situação que aconteça tudo é socializado e debatido com os estudantes, professores(as), a coordenação da escola” (Entrevistado(a) 5)⁴². Sempre é um coletivo para tomar as decisões, os direcionamentos da escola. Apresenta a organização em tempos e espaços diferenciados na escola, os quais compreendem o tempo formatura, leitura e escrita, cultura, aula, oficina, notícia (MST, 2005). Soma-se aos tempos, a organização dos Núcleos Setoriais – auto-organização do coletivo de alunos em frentes de atuação – e o planejamento coletivo dos educadores (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017).

Os Ciclos de Formação Humana constituem a organização dos agrupamentos dos estudantes na Escola Itinerante, com relações importantes para a prática curricular e pedagógica da escola. Nessa organização, as turmas são divididas em cinco Ciclos, cada Ciclo corresponde a três anos e três classes intermediárias intercaladas na passagem de cada Ciclo, exceto a passagem do primeiro Ciclo, que corresponde à Educação Infantil. Acerca da organização da escola a partir dos Ciclos, “identifica-se o tempo contínuo com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano” (SAPELLI; LEITE e

⁴¹Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

⁴²Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

BAHNIUK, 2019, p. 257). Com isso, busca evidenciar as potencialidades no processo de aprendizagem do estudante e para superar as necessidades individuais de aprendizagem, com a preocupação de que todos aprendam independente do tempo de cada indivíduo. Traz a organização curricular por áreas do conhecimento como “um passo no sentido de superar a fragmentação da ciência em disciplinas presentes historicamente na escola” (SAPELLI; LEITE e BAHNIUK, 2019). Inclui, além disso, o acompanhamento do Setor de Educação do MST às escolas para formações, momentos de estudos com os educadores, nos planejamentos coletivos e discussões em torno da escola (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017).

Neste contexto de organização da escola, apresentam-se princípios metodológicos e organizacionais que se divergem da “Escola do “Ensino”. O registro dos estudantes ocorre por meio dos Pareceres Descritivos, Cadernos de Avaliação, Pasta de Acompanhamento e pelo Conselho de Classe Participativo. Por se tratar de um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, considera-se o processo e não o resultado de determinada atividade, pelo qual os documentos registram a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 80)⁴³. Trata-se de uma experiência escolar que visa superar a seriação, a nota, a fragmentação dos conhecimentos, a partir de princípios metodológicos diferenciados, visto que esta organização escolar apresenta grandes mudanças na sua organicidade, como o objetivo de “conseguir construir sentido e significado no que os estudantes estão aprendendo, que aquele conteúdo, que disciplina é importante na vida, pode ajudar a resolver problemas concretos do cotidiano” (Entrevistado(a) 4)⁴⁴.

Pela análise dos documentos do MST, a elaboração da proposta de escola apresenta os objetivos alinhados aos objetivos de uma educação revolucionária, desde o início das formulações. No entanto, quando se trata do trabalho pedagógico, da organização escolar e do conteúdo a centralidade, não está no vínculo do trabalho como ensino mediatizados pela organização do sistema de complexos, o qual permite a relação: trabalho, atualidade e auto-organização. Isso ocorre pela não apropriação das teorias que fundamentam a Escola Única do Trabalho e compreensão dos professores(as) em relação ao que seria fundamental na elaboração da proposta (DALMAGRO, 2011; BAHNIUK,

⁴³ Para descrição dos tempos educativos, dos recursos metodológicos, bem como a organização por Ciclos e por área de conhecimento, consultar o livro “Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná” (SAPELLI; LEITE e BAHNIUK, 2019).

⁴⁴ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

2017). Tendo em vista que todo processo passa por maturação, ao decorrer das experiências educativas da escola e críticas no sentido de qualificar os processos, o coletivo escolar vai percebendo a importância de se rediscutir a centralidade da escola (BANIUK, 2017), isso principalmente nas experiências das escolas Itinerantes, pois se trata de solo fértil para experimentos.

No ano de 2009, com a necessidade de revisar a proposta pedagógica e reorganizar o Plano de Estudos (SAPELLI, 2013) é retomada as bases conceituais que orientam o trabalho nas escolas do MST com referência à educação revolucionária socialista, essa retomada ocorre em especial nas Escolas Itinerantes (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019) e permite a qualificação de inúmeros processos. Já naquele mesmo ano e no ano de 2011 houve a construção da proposta curricular por complexos de estudo pelo Setor de Educação do MST e o coletivo das Escolas Itinerantes do Paraná. Em 2013, inicia-se o trabalho a partir dessa proposta nas escolas por meio da elaboração do Inventário da Realidade para elencar os aspectos que caracterizavam a realidade das escolas. Esses elementos foram organizados na Coluna da Vida – síntese das características elencadas no Inventário da realidade – e, posteriormente, este processo consistiu na elaboração dos objetivos de ensino, resultando na organização do Plano de Estudos das Escolas Itinerante (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013), sendo o trabalho com os complexos de estudo a orientação principal para essas escolas (SAPELLI, LEITE e BAHNIUK, 2019).

A retomada, explicada anteriormente, apresentou de forma mais latente o vínculo das Escolas Itinerantes com os princípios da educação revolucionária com base na Pedagogia Socialista Russa. Contudo, não se trata de

[...] querer aplicar um modelo que aconteceu em um dado momento, em uma dada situação, de forma igual à nossas escolas, por que a “Escola do Trabalho” ela aconteceu na União Soviética, no período revolucionário, com todas as condições de para fazer uma educação próxima dos trabalhadores, a qual tem o objetivo de formação próprio para os trabalhadores. Então, muitas vezes, a gente se espelha em alguns exemplos, em alguns modelos, mas não é aplicar exatamente como ela foi, em momentos diferentes e contextos diferentes, com pessoas diferentes, como por exemplo uma forma de escola diferente em nossas escolas. A gente ainda vive muito preso no sistema capitalista que é o jeito pelo qual a escola também está organizada, a escola não está distante de sistema, está inserida nesse sistema e ele determina muitas relações dentro da escola. (Entrevistado(a) 10)⁴⁵.

⁴⁵ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

É importante esta diferenciação, as Escolas Itinerantes reorganizam o método da “Escola do Trabalho” a partir da realidade vivida nessas escolas. O método organizativo do Sistema de Complexos de estudo, de “tomar como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana e examiná-los à luz das várias disciplinas” (CIAVATTA, LOBO, 2012, p. 562-563), organizadas acerca dos Ciclos de Formação Humana, passou a ser praticado nas Escolas Itinerante mediante a orientação do Plano de Estudos.

Esta nova organização do Sistema de Complexos, entendida como “unidades curriculares constituídas a partir dos aspectos da realidade, que tem como base fundamentos comuns” (SAPELLI; LEITE e BAHNIUK, 2019, p. 294), trouxe, muito forte, a questão da relação do estudo com o trabalho, a atualidade e práticas de auto-organização dos estudantes e evidenciou a compreensão de que a escola deve permitir que os estudantes aprendam a partir da realidade social.

As Escolas Itinerantes, a partir da nova proposta pedagógica, mantêm os seguintes elementos teórico-metodológicos característicos como escolas do MST: da concepção de educação como processo de formação humana, em todas as suas dimensões; os princípios pedagógicos e filosóficos da educação no MST; as matrizes formativas, com mais centralidade à vida; os Ciclos de formação Humana; as áreas do conhecimento; os planejamentos coletivos; os tempos educativos; e, a avaliação cumulativa e participativa. Entretanto, avança quando se refere a tais elementos do processo pedagógico: adoção do trabalho como método geral, como princípio educativo e como método pedagógico; a construção do Inventário da Realidade como orientação às ações pedagógicas; a definição dos objetivos formativos do ensino e das bases comuns – ciências, filosofia e artes e conexão com o trabalho socialmente necessário; e, principalmente, em relação à auto-organização dos estudantes nos núcleos setoriais e protagonismo dos estudantes na gestão da escola (SAPELLI; LEITE e BAHNIUK, 2019, p. 307).

A nova organização é uma reinvenção da escola com fins socialistas na atualidade. A “Escola do Trabalho” passa a ser a base para a Escola Itinerante, caracterizando-se, assim, por seus conteúdos, por seus métodos, seus sujeitos e, principalmente, por suas finalidades, as quais, desde a constituição da escola do MST, estão alinhadas às da educação revolucionária.

A Escola Itinerante vem cada vez mais produzindo tensões à forma escolar da “Escola do Ensino”, principalmente nos últimos cinco anos, já que se trata da experiência que forja a ruptura com a escola formada pelo capital na atualidade. O trabalho de reorganização do Plano de Estudos e implantação nas Escolas Itinerantes geram novas

sínteses, as quais podem trazer contribuições para as escolas do campo e, de forma mais ampla, para a escola pública. Na história das Escolas Itinerantes no Paraná é possível evidenciar “várias experiências positivas, com todos os limites, com todos os problemas, é uma escola que se mantém a mais de uma década com a identidade do Movimento Sem Terra e pensando diferente em termos de fazer educação” (Entrevistado(a) 10)⁴⁶.

Acredita-se que, na atualidade, a Escola Itinerante está na tendência de transformação da forma escolar, porque seus objetivos são mais amplos. A Escola Itinerante não objetiva formar para a cidadania como “sujeito de direitos e deveres”⁴⁷ perante as leis da sociedade/Estado capitalista, pois é formar os estudantes para se somarem à ordem burguesa, direta ou indiretamente. A política garante, “no grau de cidadão com acesso a direitos estabelecidos pelo estado [...] gozar da liberdade de fazer as suas escolhas, mas isso apenas faz [...] do indivíduo um cidadão comum, subserviente à ordem” (BOGO, 2017, p. 133). A educação e a escola no MST visam formar sujeitos da transformação que, para além de compromisso com o coletivo, devem lutar para mudar a sociedade.

Na materialidade da sociedade capitalista, o plano do direito é uma condição de existência do MST e da escola no Movimento, mas se configura como uma contradição presente nas Escolas Itinerantes. Consiste em que uma minoria, que se compreende como classe para si, que sufocada pelas sociabilidades capitalistas, não consegue fugir do plano do direito dentro do Estado capitalista. Entretanto, a educação, nesse meio, possibilita a compreensão enquanto classe revolucionária, e isso é um avanço. No entanto, Petitat (1994), quando trata da evolução da escola, traz que sempre houve continuidade nas rupturas das configurações que antecederam à escola. Assim, entende-se que a Escola Itinerante, do mesmo modo que vem produzindo tensões à “Escola do Ensino”, por meio da sua transformação para a “Escola do Trabalho”, também mantém características da primeira, o que limita o avanço, sendo a condição de instituição do Estado uma das principais questões da contradição referida.

No estado do Paraná, ao longo dos quinze anos de Escola Itinerante, foram consolidadas vinte e seis experiências escolares⁴⁸ e, na atualidade, há nove Escolas Itinerantes em atividade.

⁴⁶ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

⁴⁷ A constituição da República Federativa do Brasil (1988) no título II.

⁴⁸ Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, Escola Itinerante Herdeiros do Saber; Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi; Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira; Escola Itinerante Paulo Freire; Escola Itinerante Caminhos do Saber; Escola Itinerante Carlos Marighella; Escola Itinerante

Quadro 5: Escolas Itinerantes e Escolas Base no Paraná

Escola Itinerante	Escolas Base	Município	Núcleo Regional de Educação
Herdeiros do Saber I	Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Rio Bonito do Iguaçu	Laranjeiras do Sul
Herdeiros do Saber II			
Vagner Lopes I	Colégio Estadual do Campo Chico Mendes	Quedas do Iguaçu	
Vagner Lopes II	Colégio Estadual do Campo Marques dos Reis	Jacarezinho	Jacarezinho
Valmir Motta de Oliveira	Colégio Estadual Ricardo Lunardeli	Porecatu	Londrina
Herdeiros da Luta de Porecatu	Colégio Estadual Eudice de Oliveira	Florestópolis	
Semeando Saber	Colégio Estadual do Campo Vista Alegre	Ortigueira	Telêmaco Borba
Caminhos do Saber	Colégio Estadual do Campo João de Lara	Paula Freitas	União da Vitória

Fonte: Relatório das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná – 2018/2019 – em construção pelo Setor de Educação do MST.

Distribuídas em sete municípios do estado do Paraná, as Escolas Itinerante em atividade na atualidade passam por mudanças na situação legal diante do Estado. Desde sua origem, as Escolas Itinerantes apresentavam o acompanhamento do processo administrativo pelo C. E. C. Iraci Salete Strozak, localizado no Município de Rio Bonito do Iguaçu, e, a partir do ano de 2006, para dinamizar as tarefas referentes à garantia da documentação, o Colégio Estadual Centrão, localizado no assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, torna-se a segunda escola base das Escolas Itinerantes. A partir do encaminhamento da Secretaria de Estado da Educação (SEED) de “organizar as Escolas Itinerantes por escolas base do mesmo município, que tenham credenciamento para a oferta da Educação Básica e Ensino Fundamental e Ensino Médio reconhecidos” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP Nº 15/16, 2016, p. 20), as Escolas Itinerantes passam a serem vinculadas às escolas estaduais mais próximas de seu município. Essa mudança, lançada no ano de 2016, não altera o currículo das Escolas Itinerantes, no entanto, gera dificuldade para a adaptação à uma nova escola base, principalmente, se a escola base não segue e não compreende a proposta curricular do MST.

O Colégio Estadual Centrão, segunda escola base das Escolas Itinerantes, não seguia a proposta curricular de organização do ensino pelos Ciclos de Formação Humana, o que acarretava em problemáticas em relação à organização das Escolas Itinerantes vinculadas a este Colégio⁴⁹. Na atualidade, a descentralização da escola base leva a mesma problemática para as Escolas Itinerante, pois interfere no acompanhamento e desenvolvimento da proposta curricular pedagógica alinhada à “Escola do Trabalho”. Assim, o processo de implantação e transformação das características que moldam a escola hegemônica fica limitado, já que muitas das escolas bases, na atualidade, seguem a seriação como forma de organização do ensino, entre outras questões.

No entanto, a tensão em relação às Escolas Itinerantes frente ao Estado é histórica desde sua origem⁵⁰. Diante dessa questão, é importante destacar que se entende o Estado, em sua concepção ampliada, como uma superestrutura que compreende a junção de duas esferas, primeiro a sociedade política, o estado em sentido estrito de coerção, e a sociedade civil, o estado no sentido ético (COUTINHO, 1999). Na sociedade civil se encontram as organizações que exercem tensões à sociedade política, como o MST e as Escolas Itinerantes na busca por reconhecimento, legalização e institucionalização. Essas ações sempre foram marcadas por resistências, visto que é uma escola que está para além da política educacional do Estado do Paraná, mas que precisa caber dentro das normativas para ser considerada formalmente uma experiência escolar regular. Na atualidade não é diferente, o Movimento vem explorando as possibilidades de desenvolvimento das Escolas Itinerantes em meio às mudanças pautadas pelo Estado⁵¹.

Entende-se que a “Escola do Trabalho” supera a “Escola do Ensino”, projeta para si uma educação emancipadora, engendra a possibilidade de ruptura e de alteração da forma escolar por meio da centralidade no trabalho emancipador para novas relações sociais, principalmente, aquelas com vistas ao socialismo. No entanto, fica claro que

[...] requer aprofundamento teórico e detalhamento específico em nossos estudos e na experimentação prática das escolas, que estão em nossa rede de projeto político pedagógico. Temos presente que as transformações não acontecem de um momento para o outro e a escola não muda toda de uma vez, e que trabalhamos dentro de

⁴⁹ Caderno das Escolas Itinerante – MST, ano 1 – nº 2 – Outubro de 2008.

⁵⁰ No Caderno das Escolas Itinerante nº 2 – Outubro de 2008, no tópico “II. A análise do MST e do Estado: Escola Itinerante no desafio da luta pela Reforma Agrária”, de autoria de Maria Izabel Grein e Marcos Gehrke, encontra-se a sistematização dos cinco primeiros anos de institucionalização das Escolas Itinerantes no Paraná. Também, na dissertação de Knopf (2013), intitulada “A relação entre o MST - PR e o governo Roberto Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010)”.

⁵¹ Este processo está sendo registrado pelo Setor de Educação do Movimento em um Relatório em construção, que ainda não pode ser consultado. No entanto, a experiência escolar estudada, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber, permanece com a mesma escola base, o C.E.C. Iraci Salete Strozak.

condicionamentos sociais que talvez não nos permitam realizar todo nosso projeto de escola nesse momento histórico. (CALDART, 2011, p. 83).

As limitações acerca da realização do projeto de escola do Movimento se expressam, principalmente, no que diz respeito à relação das Escolas Itinerantes com o Estado. Portanto, busca-se evidenciar como esse processo está ocorrendo a partir da análise de uma experiência escolar, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber⁵², e o processo de transformação da “Escola do Ensino” – sua condição social e histórica – para a “Escola do Trabalho”.

A seguir, trata-se da caracterização da E. I. Herdeiros do Saber, sua história e contextualização na realidade em que faz parte, o acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio. É apresentado a história de consolidação da escola conexas com a história da luta pela terra realizada pelas famílias acampadas, trazendo a importância da escola para o fortalecimento da comunidade e como a realidade vivida atribuem peculiaridades nas configurações desta experiência escolar.

2.3 ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: PARTICULARIDADES SOCIAIS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS COMO ESCOLA DO MST⁵³

A Escola Itinerante Herdeiros do Saber⁵⁴ está localizada no Pré-assentamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu, região Centro-Sul do Paraná. A inauguração da E. I. Herdeiros do Saber ocorreu no dia 09 de setembro de 2014, quatro meses após o início da organização do Acampamento, por meio do trabalho coletivo dos(as) trabalhadores(as) acampados(as) para assegurar o direito ao acesso à educação. Pode-se dizer que a E. I. Herdeiros do Saber faz parte de uma realidade distinta, por isso, não é possível tratar desta sem apresentar seus nexos com a luta pela terra realizada pelo MST, já que todas as questões do Pré-assentamento refletem na organização da escola.

O Pré-assentamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, localizado entre os municípios de Rio Bonito do Iguaçu e Nova Laranjeiras/PR, compreende a extensão de 15 mil hectares em uma região que é característica pela influência do MST. O Pré-

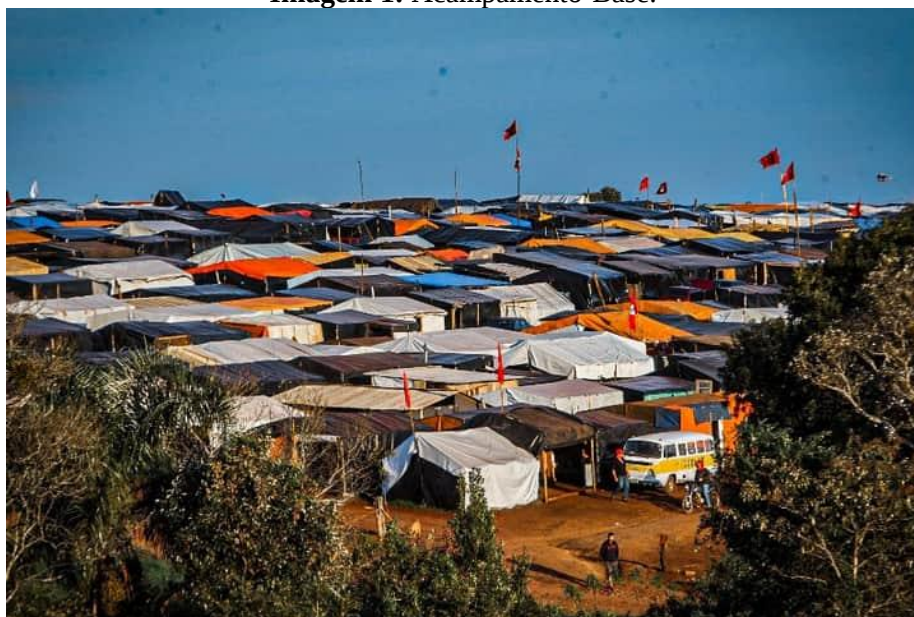
⁵² Será abreviado com E. I. Herdeiros do Saber.

⁵³ O texto é resultado das anotações do Diário de Campo e acompanhamento no processo de consolidação da escola e do Pré-Assentamento.

⁵⁴ Será abreviada como E. I. Herdeiros do Saber.

assentamento faz parte de um histórico de luta pela terra na região, conflito resultado entre a Madeireira Araupel S&A⁵⁵ e o MST. Como resultado desse conflito, no município de Rio Bonito do Iguaçu, obteve-se a conquista de três assentamentos: Assentamento Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e Dez de Maio, somando o total de 1600 famílias beneficiadas pela ação do MST e, atualmente, 2019, somam-se mais 1100 famílias no Pré-assentamento, organizadas em Núcleos de Base⁵⁶, as quais aguardam a situação judicial, visto que tramita uma ação de reintegração de posse no município de Laranjeiras do Sul/PR. Abaixo, segue uma imagem do Acampamento antes da ocupação.

Imagem 1: Acampamento-Base.



Fonte: Wellington Lenon, Setor de Comunicação do MST, 2014.

A consolidação da E. I. Herdeiros do Saber se inicia junto com a organização do Acampamento para a ocupação da terra. A organização do Acampamento teve início com o trabalho de base realizado em diferentes municípios na região para mobilizar as famílias interessadas. A efetivação do Acampamento ocorreu no Acampamento-Base iniciado no dia 1º de maio de 2014, espaço ao qual correspondeu a um lote no Assentamento Ireno Alves dos Santos, onde foi organizado as famílias durante dois meses para a ocupação. Nesse espaço, o Setor de Educação do MST já discutia a construção da escola. Após a ocupação, que ocorreu no dia 17 de julho de 2014, a construção da escola passa a ser discutida nos Núcleos de Base organizados no Acampamento. Organiza-se, assim, os

⁵⁵ A empresa Araupel em 1972 comprou 80% de um latifúndio de 104 mil hectares, o que era originalmente terras públicas da União (JANATA, 2012, p.79).

⁵⁶ São núcleos constituídos por 50 famílias.

grupos para a construção da escola, a partir de arrecadação de doações das famílias acampadas, de simpatizantes do MST e do comércio local.

A E. I. Herdeiros do Saber é construída por meio do trabalho voluntário organizado em mutirões. Os mutirões são uma forma de trabalho característica no Acampamento e acompanhará a itinerância da escola, pois todos os processos de mudanças da escola ocorrem por meio de mutirões, visto que a escola também conta permanentemente com essa forma de organização do trabalho para a sua manutenção. Foi o trabalho voluntário organizado que possibilitou a inauguração da E. I. Herdeiros do Saber no dia 09 de setembro de 2014.

A inauguração de uma escola é um ato de grande valor aos acampados(as). A partir da inauguração, a E. I. Herdeiros do Saber passa a atender mais de quinhentos e noventa estudantes, divididos em 14 turmas, em espaços de salas de aula de madeira e de chão batido, construídas pelos próprios(as) acampados(as). No primeiro ano de atuação, 2014, a escola atende Educação Infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vinte e oito professores(as) e três pessoas no setor administrativo e pedagógico da escola. No ano seguinte, 2015, a escola passa a ofertar Ensino Médio, atendendo mais de 30 estudantes (SOUZA, 2017).

Imagem2: Escola Herdeiros do Saber I (Sede)



Fonte: Wellington Lenon, Setor de Comunicação do MST, 2019.

Como a principal particularidade social e educacional das Escola Itinerante é acompanhar as famílias acampadas na luta, a itinerância da E. I. Herdeiros do Saber se concretiza. No início de 2016, para aumentar a produção no Acampamento, oportunizar as famílias a abrirem mais terras para produzir sua subsistência e, além disso, como

estratégia do MST de ocupação do território, é decidido que as famílias acampadas seriam distribuídas no Acampamento formando quatro Comunidades, assim denominadas: Sede, Alojamento, Lambari e Guajuvira.

A formação das Comunidades dinamizou a organização da escola. Devido à distância e a necessidade de garantir o direito aos estudantes frequentarem uma escola próximo de casa, a E. I. Herdeiros do Saber foi redimensionada, sendo dividida em quatro espaços, assim denominados: Herdeiros I (Sede), Herdeiros II (Alojamento), Herdeiros III (Lambari), Herdeiros IV (Guajuvira) (SOUZA, 2017).

A construção dos novos espaços da escola ocorreu também pela organização nos Núcleos de Base e dos Setores de Infraestrutura e Educação do Acampamento, somados às contribuições externas. Nessa nova divisão da escola vários agrupamentos dos estudantes, devido à quantidade destes, foram organizados em turmas multisseriadas, funcionando desta forma por dois anos.

No ano de 2018 é discutido a necessidade dos(as) acampados(as) serem distribuídos(as) nos lotes de terra, sítios individuais para as famílias produzirem, levando à construção do Projeto de Assentamento (P.A.) e à consolidação do Pré-Assentamento. É considerado Pré-Assentamento porque a distribuição da terra ocorreu de forma autônoma pelo MST e não pela política de Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o qual estabelece a regularização do Assentamento.

A mudança dos(as) acampados(as) para os lotes, para a estruturação e subsistência das famílias, leva à escola ser repensada. Conclui-se que é necessário construir uma escola central para atender especificamente todo o Pré-Assentamento e a prefeitura municipal de Rio Bonito do Iguaçu (PR) deveria prover as condições para isso, como melhorar as estradas e disponibilizar transporte para os estudantes serem conduzidas à escola.

A reconstrução da escola no Pré-Assentamento ocorreu novamente com o protagonismo dos acampados e por doações. A nova estrutura é de paredes de madeira e com piso de alvenaria, que corresponde a dezoito salas de aula. Além das salas de aula, há dois barracões de paredes de madeira e chão batido. No primeiro barracão, estão organizadas a Secretaria da escola, a sala dos(as) professores(as) (uma sala para os(as) professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e outra para os(as) professores(as) do Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e a Biblioteca. No outro barracão, estão organizadas a Cozinha da escola e espaço para as refeições dos estudantes. Abaixo, segue uma imagem desta nova estrutura da E. I. Herdeiros do Saber.

Imagem3:E. I. Herdeiros do Saber, comunidade central do Pré-Assentamento



Fonte: Wellington Lenon, Setor de Comunicação do MST, 2019.

Devido ao Pré-assentamento ocupar uma grande extensão de terras, o que torna muito longe o acesso à escola central para inúmeros estudantes, foi definido que seria mantido uma escola na comunidade Guajuvira, por ser uma das comunidades mais distante no Pré-assentamento, visando atender os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, localizada mais próxima de suas moradias.

Assim, a E. I. Herdeiros do Saber, atualmente, está dividida em dois espaços. Ficou denominada Herdeiros I, a escola localizada na comunidade Central (Sede), e Herdeiros II, a escola localizada na comunidade Guajuvira. Portanto, a E. I. Herdeiros do Saber I e II compreende uma estrutura de vinte e cinco salas de aula ao todo, com “infraestrutura boa, salas de aula amplas e arejadas, contém luz elétrica, água e internet” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017).

Atualmente, 2019, a E. I. Herdeiros do Saber, dividida em dois espaços, possibilita o acesso à educação escolar para seiscentos e sessenta e sete estudantes, entre os quais há crianças, jovens e adultos. Atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, não oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Ciranda Infantil, embora seja considerado a EJA e Ciranda infantil de extrema importância no Pré-assentamento. Com sessenta e cinco professores(as), da Educação Infantil ao Ensino Médio, trinta e três destes são moradores do Pré-assentamento, sendo as suas contratações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I priorizada para que sejam residentes da comunidade, que conheçam e vivenciam a realidade dos estudantes (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017).

A E. I. Herdeiros do Saber I (Sede), localizada na Comunidade Central, caracteriza-se como centro cultural do Pré-Assentamento. No espaço da escola também ocorrem atividades culturais como festas, bailes e organizativas do Movimento como reuniões, assembleias, entre outros. Trata-se do único espaço organizado no Pré-assentamento além das Igrejas e mercados. Portanto, torna-se referência entre as famílias como um espaço para se reunir.

Atualmente, reivindica-se a conclusão da construção da Escola, bem como transporte escolar e estruturação das estradas. Para a efetivação do direito ao acesso à educação de qualidade no Pré-assentamento, a E. I. Herdeiros do Saber se organiza para fazer mobilizações, ocupações e reivindicar o que falta para a escola. Exemplo disso, a partir do dia 27 de agosto de 2018 a E. I. Herdeiros do Saber ficou uma semana acampada, em funcionamento, no espaço da prefeitura municipal, com as aulas que ocorriam normalmente e a pauta principal desta mobilização era o transporte escolar.

Todo o processo de itinerância da E. I. Herdeiros do Saber é acompanhado do trabalho voluntário e coletivo dos acampados. Quando se refere ao trabalho dos(as) professores(as), isso não é diferente. Desde o ano de 2014, quando iniciou as atividades na E. I. Herdeiros do Saber, evidencia-se o comprometimento dos(as) professores(as) em manter a escola em funcionamento. Os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I sempre encontram problemas em relação à contratação e ao salário⁵⁷. No entanto, nem por isso há fechamento de turmas na escola por falta de professores(as). Esse comprometimento dos(as) professores(as) em relação à escola e à educação no Pré-assentamento é resultado da compreensão do que é ser um(a) educador(a) no MST a partir da concepção de educação do Movimento Sem Terra (CALDART, 2000).

A E. I. Herdeiros do Saber segue o Projeto Político-Pedagógico – PPP (2017), o Regimento escolar e Plano de Estudos da escola base – Colégio Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire no município de Rio Bonito do Iguçu (PR). Documentos que alicerçam o trabalho nas escolas do Movimento por meio das concepções apresentadas. As concepções de educação, escola, bem como da ação pedagógica apresentadas no PPP, sistematizadas na metodologia de trabalho do Plano de Estudos por Complexos, orientam os educadores no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de educação no MST parte da compreensão do campo como território camponês, um espaço de conflito, disputas, de ação dos Movimentos Sociais,

⁵⁷ A contratação dos educadores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorre pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP).

de luta pela produção da existência, um espaço de vida⁵⁸. Território, ao qual, traz um projeto de desenvolvimento que compreende a defesa da democratização da terra, do trabalho e do ensino, entre outros. A partir dessa premissa, a educação ganha outra dimensão, está conexa à transformação social, é “[...] a totalidade do processo de formação humana” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 41) para novos valores. E, portanto, objetiva

[...] formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 39).

Nesse sentido, a Educação é “[...] um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 40), materializado em diferentes espaços e formas de se educar no Movimento, não só na escola.

No entanto, a luta pelo direito ao acesso à escola, como espaço de educação formal, trata-se de um direito de todos e, portanto, uma luta política. A escola é um espaço estratégico de ação do Movimento e a luta, por ocupar esse espaço, para além do direito ao acesso, para que esta instituição seja vinculada aos processos sociais, surge de demandas concretas dos acampamentos e assentamentos. Para tanto, no MST a escola apresenta as matrizes formadoras: luta social, organização coletiva, trabalho, cultura e história, fortalecendo “[...] a solidariedade, a disciplina, a indignação diante das injustiças, o companheirismo” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 37), o que leva a tensionar sua forma hegemônica.

O conhecimento, na sua compreensão como “relação entre o sujeito e o ‘objeto’, estabelecida na atividade de apropriação intelectual de dados empíricos ou ideias” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 46), embora seja um dos meios para atingir a formação humana plena, necessita estar alinhado às novas formas de conceber a prática pedagógica, mais humanizada, participativa. A implementação do Plano de Estudos por Complexos nas escolas do Movimento significa uma reorganização do currículo e da forma escolar para a formação humana, uma formação completa que direciona os sujeitos à atuação na prática social e construção de novas sociabilidades.

⁵⁸ Concepção de campo contraria aquela hegemônica que apresenta o campo como lugar de atraso e visa o esvaziamento deste.

No geral, o Plano de Estudos por Complexos, após sua sistematização em documentos realizado pelos professores(as) das Escolas Itinerantes e de diferentes universidades e colaboradores(as), foi implementado como experimento nas Escolas Itinerantes do MST por meio dos coletivos escolares. A reorganização da proposta pedagógica por meio da elaboração do Plano de estudos consistiu em três níveis, os quais compreendem o processo de sua implementação nas escolas, assim caracterizados:

O nível I: Planejamento geral entre as escolas envolvidas e setor de educação: Fase 1 - Levantamento, exame e formulações dos diferentes elementos que compõem o Plano de estudos: matriz formativa (considerando exigências de alterações do conteúdo e da forma escola); inventário da realidade; conteúdos de ensino e sua distribuição nos anos e semestre, considerando pré-requisitos; objetivos de ensino; objetivos formativos. Fase II: análise e construção das relações entre elementos do Plano. Fase III: Síntese - constituição dos complexos e definição da forma de sua exposição. Nível II: Implementação do experimento em cada escola ou coletivo escolar (reconstrução em cada escola das fases 1, 2, e 3 do Nível I). Nível III: Formação dos educadores do conjunto das escolas envolvidas - Programa de formação estadual (coletivo pedagógico das escolas); Atividade de formação local (ou em cada escola). (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 69).

A proposta do Plano de Estudos nas escolas Itinerantes, construído em 2013, apresenta a necessidade de reconstrução dos três níveis descritos acima, com os coletivos escolares por meio de formações organizadas no âmbito local e estadual para a efetivação nas escolas. As formações dos(as) professores(as) consistem no estudo e apropriação dos conceitos e procedimentos da proposta pedagógica, organização dos coletivos pedagógicos para conduzirem/puxarem os processos nas escolas juntamente com os(as) demais professores(as) e estudantes. (HAMMEL, FARIAS, SAPELLI, 2015). Esse movimento de formação dos(as) professores(as), embora não de forma homogênea, ocorreu e ocorre com os coletivos de professores(as) das Escolas Itinerantes no Paraná⁵⁹, na atualidade, com maiores dificuldades e limitações por falta de recurso e dificuldade para aprovação de projetos e convênios.

⁵⁹ “A SEED realizou oficinas pedagógicas para os profissionais de educação por meio do programa FORMAÇÃO EM AÇÃO dentro do calendário estadual de formação. A formação dos educadores foi mantida pelo Programa de Formação das Escolas Itinerantes, que integra o trabalho da Coordenação Pedagógica da ACAP e do Setor de Educação do MST, por meio de parcerias efetivadas com as Instituições de Ensino Superior no Paraná; -No ano de 2015, a Formação dos Coletivos Pedagógicos das Escolas Itinerantes do Paraná ocorreu por meio do Curso de Especialização em Educação do Campo, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, através de um convênio celebrado entre o Programa Nacional de Educação nas áreas de reforma Agrária – PRONERA e a UNIOESTE – campus Universitário de Foz do Iguaçu” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP Nº 15/16, 2016, p.16).

No geral, são quase duas décadas de experiências cumulativas da Escola Itinerante no estado do Paraná que culminam na produção do currículo escolar e mudanças na forma escolar, mudanças nas metodologias, nas práticas pedagógicas e na formação dos(as) professores(as). Nesta perspectiva de alteração da forma escolar, a E. I. Herdeiros do Saber se propõe a construir-se permanentemente no contexto de lutas e desafios da atualidade, para dar continuidade ao processo de transformação da escola, com vistas à formação completa dos sujeitos. Contudo, as dificuldades da E. I. Herdeiros do Saber em se estabelecer enquanto escola possível na atualidade está além das limitações acerca da formação dos(as) professores(as), como citado acima.

No próximo capítulo, a partir das perspectivas dos(as) professores(as) atuantes na escola, são representadas questões sobre o processo de mudanças entre a “Escola do Ensino” e para a “Escola do Trabalho” que vem ocorrendo na E. I. Herdeiros do Saber, apontando os principais desafios da relação da formação escolar com o trabalho.

CAPÍTULO III. A ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER: DA “ESCOLA DO ENSINO” À “ESCOLA DO TRABALHO”

Neste capítulo, busca-se apresentar as compreensões dos professores(as) acerca do processo de transformação das características pedagógicas da E. I. Herdeiros do Saber. A E. I. Herdeiros do Saber, a partir da proposta pedagógica do MST, busca superar as características pedagógicas da “Escola do Ensino” na alteração da forma escolar predominante. A partir das perspectivas dos(as) professores(as), apresenta-se uma sistematização de questões importantes para análises relacionadas ao conhecimento, à necessidade de maior centralidade nos conteúdos, às metodologias, aos limites de novas práticas na escola, à organicidade da escola, à dificuldade acerca da organização de novos tempos e espaços e de romper com a hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica, e também à necessidade de formações para os(as) professores(as), e limites no trabalho docente.

Posteriormente, discute-se como que a E. I. Herdeiros do Saber, na consolidação de uma educação com objetivos alinhados aos interesses da classe trabalhadora, com processos mais humanizados, procura construir mudanças nas práticas pedagógicas. Nesse processo, destacam-se elementos importantes para análises relacionados ao trabalho como princípio educativo na escola, ao vínculo da formação escolar com a vida e às metodologias na construção de diferentes tempos e espaços.

Em seguida, a partir das compreensões dos(as) professores(as), apresenta-se a sistematização e análises de desafios na busca de superação das características pedagógicas da “Escola do Ensino” e na relação da formação escolar com o trabalho na escola. Os desafios são identificados como pedagógicos, ligados à consolidação da sua proposta pedagógica, desafios econômicos, ligados à falta de recursos e investimento na escola, e desafios políticos, ligados à realidade social em que a E. I. Herdeiros do Saber se insere.

3.1 CONHECIMENTOS E CONTEÚDOS, PRÁTICAS METODOLÓGICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A E. I. Herdeiros do Saber, por meio da proposta pedagógica do MST, busca alterar a forma escolar e superar as características pedagógicas da “Escola do Ensino”. Nesse contexto, ao tratar das compreensões dos(as) professores(as) acerca das características pedagógicas da “Escola do Ensino” na E. I. Herdeiros do Saber, o que não

pode ser reproduzido e o que se reproduz, destacam-se quatro questões principais: 1) Conhecimento – necessidade de maior centralidade nos conteúdos; 2) Metodologias – limites de novas práticas; 3) Organicidade da escola – dificuldade acerca da organização de novos tempos e espaços e de romper com a hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica; 4) Formação dos(as) professores(as) e limites no trabalho docente. Questões que serão apresentadas e discutidas a seguir, considerando que estão indissociáveis entre si, mas que, para fins de apresentação na estrutura no texto, optou-se por categorizá-las e organizá-las deste modo.

Na E. I. Herdeiros do Saber, a mudança se inicia pela alteração dos objetivos educacionais, pois no processo de transformação “certas concepções, certas terminologias, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objetivo da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos” (PISTRAK, 2011, p. 24). Os(as) professores(as), ao identificarem as características pedagógicas da “Escola do Ensino”, encontram dificuldades ao evidenciar os objetivos desta escola. Alguns(mas) professores(as) apresentam percepções distantes, uma vez que assinalam que esta é a escola que “forma o cidadão” (Entrevistado(a) 8)⁶⁰, ou, ainda, que na atualidade caracteriza-se como “essa escola técnica” (Entrevistado(a) 5)⁶¹. Contudo, alguns(mas) professores(as) indicam que esta escola possui como principal objetivo a “formação dos estudantes para o mercado de trabalho” (Entrevistado(a) 12)⁶², compreensão de que a escola está subordinada e atende as demandas da sociedade capitalista (MANACORDA, 2006). Trazem também que a “Escola do Ensino” “[...] se detém, principalmente, a atingir os índices de avaliação e aprovação” (Entrevistado(a) 10)⁶³. A E. I. Herdeiros do Saber, ao contrário, apresenta suas finalidades educativas alinhadas à formação completa dos estudantes, na perspectiva de lutadores e construtores, sujeitos de vontade que são capazes de se inserir, interagir e transformar a sociedade, como apresentados na proposta de educação do MST (CALDART, 2011).

⁶⁰ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formada e Pedagogia, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona no 2º ano do Ensino Fundamental I.

⁶¹ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

⁶² Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

⁶³ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os objetivos educacionais nas diferentes perspectivas de escola, na “Escola do Ensino” e na E. I. Herdeiros do Saber, refletem na forma como o conhecimento é concebido. Aqui, trata-se da primeira questão: “conhecimento – necessidade de maior centralidade nos conteúdos”. Ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) identificam que na “Escola do Ensino” há maior centralidade no conhecimento, colocam que o conhecimento também deve possuir centralidade nos processos de ensino e aprendizagem da E. I. Herdeiros do Saber. Professores(as) destacam que, embora haja na E. I. Herdeiros do Saber “uma formação política excelente, mas a questão do conhecimento historicamente sistematizado deixa a desejar” (Entrevistado(a) 12)⁶⁴, expressando que esse é um dos desafios da escola, de garantir “o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, produzido, acumulado teoricamente” (Entrevistado(a) 4)⁶⁵. Esta compreensão surge da constatação de que a escola “tem muitos estudantes que não sabem ler, não são alfabetizados e precisam de aula de apoio, classes intermediárias” (Entrevistado(a) 8)⁶⁶, tem muito desnível nas turmas e “necessita de suprir as demandas da alfabetização” (Entrevistado(a) 7)⁶⁷. Citam, “Imagina você com um 6º ano com vinte e poucos alunos e aí tem seis que não sabem ler e escrever, isso é frustrante, não conseguimos dar conta.” (Entrevistado(a) 12)⁶⁸.

Contudo, professores(as) explicam que na E. I. Herdeiros do Saber não pode ser trabalhado “os conteúdos por conteúdos, tem que estar ligado à vida desses trabalhadores” (Entrevistado(a) 11)⁶⁹, pois este é o grande diferencial desta escola; trabalhar o conhecimento científico conexo à realidade, à vida dos estudantes. Por conseguinte, ao contrário, a E. I. Herdeiros do Saber estaria reproduzindo as finalidades educativas da “Escola do Ensino”, o ensino por meio da transmissão de uma cultura livresca, conteúdo da sociabilidade capitalista, que tem fim em si mesma, uma aula bem dada (CHARLOT, 2013). A importância do ensino do conhecimento, o ensino das ciências, dos conteúdos

⁶⁴ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

⁶⁵ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

⁶⁶ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formada em Pedagogia, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona no 2º ano do Ensino Fundamental I.

⁶⁷ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

⁶⁸ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

⁶⁹ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

científicos, mas que alcancem uma relação com a vida dos estudantes parece estar presente nas preocupações entre os(as) professores(as). Constata-se entre ele(as) que a principal questão da E. I. Herdeiros do Saber se trata em aprender a educar na perspectiva da educação do Movimento, quanto à compreensão da união do ensino com a vida. Assim, há necessidade dos(as) professores(as) de aprenderem, como sugerem um deles, “como articula o conteúdo com a vida social, com a dinâmica da sociedade, com a vida dos estudantes e com as diversas dimensões da personalidades destas pessoas” (Entrevistado(a) 4)⁷⁰.

Ao ressaltar a importância da E. I. Herdeiros do Saber com os processos de ensino dos conteúdos, como uma das principais característica da “Escola do Ensino”, professores(as) consideram que “a partir da própria alteração da forma escolar, a escola perdeu a centralidade do conhecimento” (Entrevistado(a) 10)⁷¹. Entende-se que esta é uma preocupação geral acerca da escola pública, a escola que restou aos pobres, a escola de acolhimento social, que ao tornar-se assistencialista não consegue garantir o acesso ao conhecimento (LIBÂNEO, 2012), como discutido no primeiro capítulo. A escola pública, ao buscar atender as especificidades do público que a incorpora e sem assistência financeira adequada, como exemplo as escolas do campo, não consegue garantir os processos de ensino e aprendizagem de forma qualificada, refletindo em evasão escolar, analfabetismo, entre outras questões.

A característica de escola do acolhimento social (LIBÂNEO, 2012) se expressa de forma mais intensa na E. I. Herdeiros do Saber, devido à carência do público que atende e da relação com o Estado. Os estudantes da E. I. Herdeiros do Saber antes de se preocupar com os estudos precisam se preocupar com o que vão comer, pois possuem carências relativas à moradia, alimentação, materiais escolares, entre outras. E, além disso, a escola apresenta limitações de recursos decorrentes da relação conflitante com o Estado, que garante apenas a merenda escolar e recurso para materiais didáticos, que na maioria das vezes não são suficientes. Estas condições refletem diretamente na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e na apropriação do conhecimento.

Outrossim, quando professores(as) apresentam a necessidade de compromisso com a apropriação dos conhecimentos, tanto do coletivo escolar quanto dos estudantes, e que esse compromisso deve ser cobrado mais na escola, demonstram que se trata de um

⁷⁰ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

⁷¹ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

processo que precisa ser qualificado na E. I. Herdeiros do Saber a partir da proposta pedagógica e pela coletividade escolar, que necessita da participação dos pais, da comunidade e do Movimento. As relações entre a aprendizagem dos conhecimentos com a avaliação escolar também se apresenta como relevante para problematizar a questão do ensino do conhecimento.

Apesar de professores(as) possuírem a compreensão de que a nota não dá conta de dizer se os estudantes aprenderam ou não, trazem que na “Escola do Ensino” há mais envolvimento das crianças, colocam que “na Escola do Ensino as crianças têm mais interesse por causa da nota” (Entrevistado(a) 7)⁷². A mensuração do conhecimento pela nota, a forma de averiguação do conhecimento adquirido pelos estudantes, a partir dos resultados de uma atividade (CHARLOT, 2013), está enraizada também na percepção dos estudantes e a nota torna-se um elemento essencial para se comprometerem com os estudos. Uma problemática que sugere que as escolas não estão conseguindo construir novos significados acerca dos processos avaliativos.

A nota, como estímulo da meritocracia, trata-se de uma das principais características da “Escola do Ensino” na atualidade, pois a nota atribui à compreensão de bom desempenho dos estudantes e da escola de forma geral, de tal modo que os processos formativos visam “cada vez mais a nota e não o saber” (CHARLOT, 2013, p. 102), com estímulo à competição por meio de práticas de concorrência e não ligadas à atividade intelectual. Na E. I. Herdeiros do Saber professores(as) observam que “os estudantes não compreendem a proposta” (Entrevistado(a) 5)⁷³, e por isso eles “não veem a importância de se sair bem em uma atividade avaliativa, de demonstrar que ele aprendeu” (Entrevistado(a) 5)⁷⁴ sem a nota. Embora, para que a atividade intelectual aconteça é necessária dedicação dos estudantes (PARO, 2018), trata-se de muita responsabilidade querer que estes compreendam a importância da apropriação do conhecimento e a necessidade de demonstrar isso na realização das atividades.

Constata-se que no Projeto Político-pedagógico da E. I. Herdeiros do Saber, a avaliação escolar é elaborada por meio dos Pareceres Descritivos (COLÉGIO

⁷² Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

⁷³ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

⁷⁴ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017)⁷⁵. Conforme professores(as), buscam “avaliar o todo no aluno” (Entrevistado(a) 5)⁷⁶, considerando o processo de aprendizagem dos estudantes e não só o resultado das atividades. Ressaltam que encontram dificuldades em trabalhar a partir dessa prática avaliativa, pois

[...] o processo de avaliação culturalmente foi sendo caracterizado no sentido de que você precisa de nota para passar, quando discutimos aqui na escola em outra forma de avaliação, em um processo dialogado por Ciclos de Formação Humana onde não vai ter a reprovação, isso foi fazendo com que boa parte dos estudantes fossem perdendo o interesse no processo avaliativo, pensam que não dá problema algum porque não há reprovação, acho que isso é falho, [...] para além disso, nós temos os pareceres que é muito mais difícil do que a nota para o professor, por que você sentar e ter que refletir sobre o desenvolvimento do seu estudante e ter que escrever sobre isso exige muito mais esforço, muito mais trabalho. Então eu acho que a gente precisa avançar, tanto na preparação dos(as) professores(as), quanto no diálogo com os estudantes sobre esse processo avaliativo da escola, como a escola conduz. (Entrevistado(a) 11)⁷⁷.

Segundo eles(as), “não conseguimos qualificar o processo avaliativo, os pareceres devem fazer parte do processo pedagógico, do aprendizado, a devolutiva, a reavaliação, mas não avançamos na forma como se avalia” (Entrevistado(a) 11), e “[...] no fim das contas, o Parecer tem que aprovar ou não aprovar. Consideramos a nota subjetiva e não coloca ela no papel. No final, escrevemos um conceito, os instrumentos modificam, mas eles existem” (Entrevistado(a) 6)⁷⁸. A necessidade de uma nota, como motivação para o aprendizado e empenho dos estudantes na escola, demonstra que a importância do conhecimento na vida da juventude vem sendo cada vez mais banalizado, pois é considerado que não há uma finalidade. Para a escola romper com esta visão necessita de um trabalho amplo de conscientização, visto que está lutando contra uma regra da sociedade atual. Reflexo disso, professores(as) indicam problemas em relação à indisciplina na escola.

⁷⁵ Projeto Político-pedagógico(PPP) do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak integra formalmente a E. I. Herdeiros do Saber. Neste documento, expressa a formalização para as práticas educativas da escola, como os Pareceres Descritivos para o processo de avaliação.

⁷⁶ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

⁷⁷ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

⁷⁸ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

Quanto à segunda questão, “Metodologias – limites de novas práticas”, a busca de superação das características pedagógicas da “Escola do Ensino” é apresentada pelos(as) professores(as) da E. I. Herdeiros do Saber, principalmente, por meio das metodologias construídas, como práticas permanentes de contraposição ao modelo hegemônico de escola. As ideias e métodos da antiga escola “devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraíza nos novos objetivos da educação” (PISTRAK, 2011, p. 24), para a construção de uma nova escola. Portanto, sugerem que as práticas realizadas na E. I. Herdeiros do Saber permitem aos(às) professores(as) compreenderem as formas metodológicas predominantes na “Escola do Ensino” e que necessitam ser transformadas, até mesmo, aquelas que devem ser herdadas.

Professores(as) apresentam que na “Escola do Ensino” as metodologias são mais “próximas da Educação Bancária na qual o professor é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e o aluno como receptor passivo, e que ele está ali para receber o conteúdo e não participar da construção desse conhecimento” (Entrevistado(a) 6)⁷⁹. A concepção bancária de educação é desenvolvida por Paulo Freire (2005), no qual define que o processo de ensino e aprendizagem nesta concepção de educação é “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68), e que ainda, nesta concepção, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). É a ideia de depósito do conhecimento, apresentando os estudantes como “recipientes dóceis de depósitos” (FREIRE, 2005, p. 80), que gera a compreensão de uma Educação Bancária. Contrário à educação bancária, Paulo Freire apresenta que, na educação como prática de liberdade, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 24).

As proposições pedagógicas de Paulo Freire possuem grande influência na educação do Movimento e alicerça as concepções curriculares e pedagógicas que fundamentam as Escolas Itinerantes desde sua origem. No Estado do Paraná, a partir da implementação do Plano de Estudos por Complexos (FREITAS, CALDART e SAPELLI, 2013), as Escolas Itinerante aproximaram-se das concepções pedagógicas e curriculares a partir da Pedagogia Socialista. Todavia, apresentam forte relação com a pedagogia freiriana, apresentando conceitos importantes nos fundamentos e nas metodologias, como

⁷⁹ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

expresso nas falas dos(as) professores(as) ao tratarem das porções da realidade e/ou temas geradores que são extraídos da experiência vivida na atualidade e relacionados com os conteúdos científicos para a construção dos Complexos.

Como forte relação com as práticas metodológicas adotada na escola, a utilização do livro didático é apresentada por professores(as) em relação à participação não autônoma na produção dos planejamentos, ao utilizarem metodologias que já vêm prontas nestes materiais pedagógicos, reduz-se a autonomia do professor em realizar processos diferenciados. Embora professores(as) consigam identificar que a “Escola do Ensino” é caracterizada por um “ensino verbalista, [...] que o livro didático é o principal instrumento pedagógico” (Entrevistado(a) 10)⁸⁰, colocam que a E. I. Herdeiros do Saber encontra dificuldades para fugir desse ensino tradicional, de transposição de conhecimento, já que, muitas vezes, o ensino tradicional pode ser identificado na prática de alguns(mas) professores(as).

Ao tratar da questão do Livro didático, é importante levar em consideração que este recurso didático sempre esteve presente no desenvolvimento da escola em nosso país, tornando-se, quase, tradição sua utilização no ambiente escolar. No entanto, no contexto das Escolas Itinerantes, a partir da compreensão de que os parâmetros de qualidade do Livro didático, acompanha as tendências internacionais ligadas à política neoliberal e às orientações dos organismos financeiros como o Banco Mundial e o FMI (LIBÂNEO, 2003), é necessário refletir de forma consciente a sua utilização em sala de aula. O livro didático, devido à precariedade da situação educacional, consolidou-se como única fonte de ajuda aos professores(as), redimensionando seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Tornou-se o único instrumento de ensino, única fonte de conhecimento e de pesquisa dos estudantes, e, muitas vezes, assumiu o papel de currículo – determinando o conteúdo, as estratégias de ensino (VESENTINI, 2007), ocasionando dependência dos professores(as) em relação ao seu uso. Essa forma de utilização do Livro didático na escola não pode ocorrer, no entanto, não quer dizer que não se pode utilizá-lo enquanto instrumento auxiliar de apoio no trabalho dos(as) professores(as). Portanto, a E. I. Herdeiros do Saber tem o desafio de construir um novo caminho para a utilização do Livro didático de forma consciente e crítica na sala de aula.

Na E. I. Herdeiros do Saber há dificuldades no que se refere a recursos para materiais didáticos e estruturas, desde salas de aula, biblioteca precária, não há

⁸⁰ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

laboratórios, e também de tempo para planejamento, o que, por sua vez, acarreta no uso frequente do livro didático. Além do uso do livro didático, identificada por professores(as) como metodologia própria da “Escola do Ensino”, indicam a necessidade de manter na E. I. Herdeiros do Saber o momento expositivo dos(as) professores(as) na introdução dos conteúdos, pois consideram necessário no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação com a terceira questão, “Organicidade da escola – dificuldade acerca da organização de novos tempos e espaços e de romper com a hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica”, os(as) professores(as) apresentam três pontos centrais: a organização dos tempos e espaços educativos; a hierarquia; o isolamento social entre escola e comunidade. Ao buscar romper com as características da “Escola do Ensino”, professores(as) demonstram que a E. I. Herdeiros do Saber encontra dificuldades acerca da organização da escola para construir tempos e espaços educativos diferenciados, como o Tempo Formatura ou o Tempo Trabalho nos Núcleos Setoriais. Essas são práticas que possuem dificuldades para avançar na escola devido à inflexibilidade do tempo, “amarração”, de não haver disponibilidade de tempo hábil para estas atividades. Professores(as) destacam que “[...] a amarração dos tempos educativos acaba sendo um empecilho. O cotidiano da escola é imposto pelos sistemas educacionais, é organizado nas disciplinas, 50 minutos em cada turma” (Entrevistado(a) 4)⁸¹.

Na E. I. Herdeiros do Saber, assim como nas demais escolas, o tempo formalizado no horário escolar é o tempo aula. Não há tempo para a auto-organização dos estudantes, para oficinas, para o planejamento coletivo dos(as) professores(as), para a gestão (Entrevistado(a) 10)⁸². O tempo aula é o tempo predominante e quase exclusivo da “Escola do Ensino”. A aula é um tempo importante na escola, mas não pode ser o único tempo educativo, porém “a compartimentação estandardizada dos tempos (aulas de uma hora), dos espaços (sala de aula)” (CANÁRIO, 2006, p.15) corresponde a “um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e tempo sociais” (CANÁRIO, 2005, p. 71). O Sistema Educacional organiza as escolas para que nada além da sala de aula ocorra e esse é um dos principais problemas acerca da construção de novos tempos e espaços que aproxime os estudantes às práticas sociais na E. I. Herdeiros do Saber.

⁸¹ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

⁸² Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

Além da inflexibilidade do tempo escolar pelos horários-aulas, a hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica é outra forma organizativa que ocasiona limitações na E. I. Herdeiros do Saber. Na instituição escolar, assim como em outros espaços, a hierarquia é considerada como forma de respeito. No entanto, na maioria das vezes, assume caráter repressor, de subordinação, e essas relações são internalizadas de tal forma na sociedade que agregam à figura do(a) coordenador(a) o papel de repressor, e mesmo buscando romper com essa visão, é reproduzida, pois a socialização é formalizada e codificada desta forma (VINCENT, AHIRE, THIN, 1994).

Professores(as) indicam que relações sobrepostas é uma das características que não pode ser reproduzida na E. I. Herdeiros do Saber, principalmente “a questão do autoritarismo” (Entrevistado(a) 5)⁸³ e “as decisões arbitrárias” (Entrevistado(a) 2)⁸⁴. No Pré-assentamento e no Movimento, de forma geral, valores como a coletividade são alicerces para a organização, pois a formação humana de novos sujeitos sociais e culturais acontece no Movimento e na escola, sendo parte desta experiência, a escola deve vivenciar os valores e comportamentos cultivados pelo MST (CALDART, 2000). Esses valores cultivados pelo Movimento são expressos na cultura dos estudantes, como um modo de vida, tornando-se parte da realidade em que a escola se insere, e ao considerar que a escola deve fortalecer vínculos com processos sociais concretos, esta realidade não poder ser negada na organicidade da escola.

Na maior parte dos casos, professores(as) apontam que é necessário evitar qualquer forma de controle, como a gestão da escola ser mais democrática, participativa, até romper com o controle do Estado em relação à escola, o controle do trabalho dos(as) professores(as) e a cobrança do desempenho dos estudantes para caberem nos índices de desenvolvimento do ensino do Estado.

Já o isolamento social entre escola e comunidade é um fator característico das escolas em geral. Todavia, conforme os(as) professores(as), a E. I. Herdeiros do Saber vêm consolidando processos para romper com estas características. A escola é a organização de um espaço específico para educar, que historicamente torna-se “um espaço de saberes objetivados, separado dos demais espaços sociais” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 1994). Criou-se um isolamento social que torna as “[...] escolas

⁸³ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

⁸⁴ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

solitárias” (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2013, p. 24), “naturalmente cercadas por muros, isso tem uma simbologia muito forte” (Entrevistado(a) 4)⁸⁵, que atribui a compreensão de prisão, onde todas suas ações são vigiadas e corrigidas.

Segundo professores(as) “a primeira coisa que veio com a negação da escola tradicional é a forma de trabalho do professor” (Entrevistado(a) 5)⁸⁶, porém no que se refere à quarta questão, “Formação dos(as) professores(as) e limites no trabalho docente”, a realidade posta a estes(as) professores(as) é de problemáticas acerca da contratação, necessidade de formação e precariedade no trabalho docente.

A forma de contratação dos(as) professores(as) contribui para que não haja unidade no coletivo escolar. Professores(as) apresentam que a “rotatividade de profissionais prejudica bastante a escola” (entrevistado(a) 9)⁸⁷, pois, para além de “não conseguirmos ter um processo de continuidade na formação” (Entrevistado(a) 11)⁸⁸, esta forma de contratação leva também a maioria dos(as) professores(as) possuírem aulas em cinco escolas diferentes. Uma condição que torna difícil a consolidação de um coletivo comprometido, de “profissionais que se mantenham firmes para construir a continuidade no processo dentro da proposta” (Entrevistado(a) 11), e ainda explica:

Por exemplo, eu estou esse ano, faço todo esforço de compreender, organizar os meus planejamentos, e ano que vem eu vou partir do que eu já tenho construído, vou melhorar, vou ampliar. Mas daí, ano que vem outro professor tem que iniciar tudo de novo e assim por diante, esse é o limite. (Entrevistado(a) 11).

Questões relativas à contratação somam-se à da falta de processos formativos para os(as) professores(as). Segundo professores(as), tiveram poucas formações no decorrer do ano de 2019, ocorrendo somente a formação pedagógica no início do ano, como se expressa no depoimento abaixo:

A única formação que tivemos foi na semana de formação pedagógica mesmo. E trabalhamos a proposta pedagógica geral. Não sei se é do Movimento, se todo Movimento trabalha com aquela proposta, aquele Plano de 2013. De base teórica, o que eu conheço é o Plano, e o

⁸⁵ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

⁸⁶ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

⁸⁷ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

⁸⁸ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

desenvolvimento do Plano de Curso, para trabalhar o primeiro semestre da disciplina em educação física. (Entrevistado(a) 6)⁸⁹.

Na formação pedagógica do início do ano, os(as) professores(as) realizam o Planejamento a partir dos Complexos de Estudos. Entretanto, para essas conexões, os(as) professores(as) tiveram dois dias letivos no início do semestre e não retomaram essas conexões, “no dia a dia não efetuamos esse planejamento, fazemos algumas práticas, alguns exercícios de forma conjunta vinculando essa questão da área.” (Entrevistado (a) 10). Quando ocorre alguma formação, para além da formação pedagógica no início do ano, professores(as) apresentam que ocorrem eventos esporádicos, que um(a) ou dois(uas) professores(as) da escola participam, mas não se trata de uma formação do coletivo todo.

A necessidade de formação é levantada pelos(as) professores(as) e, essas formações, precisam ser teórico-práticas, de apropriação dos conceitos teóricos e das metodologias utilizadas pela escola. Os(as) professores(as) não foram formados para trabalharem de forma diferente e, muitas vezes, são desafiados a mediar processos que não possuem propriedade, como, por exemplo, “a demanda de organizar os alunos para se inserir nos Núcleos Setoriais” (Entrevistado(a) 7)⁹⁰.

Para que ocorra a qualificação no trabalho pedagógico, os(as) professores(as) necessitam de mais formações que oportunizem o estudo da proposta pedagógica, teoria que orienta a atividade educativa da escola, ou ainda da própria práxis pedagógica, união entre teoria e prática. Além de conhecer e interpretar, por meio da atividade teórica, é necessário possuir a atitude de transformar, a práxis, atividade prática alinhada aos objetivos, ou seja, a atividade transformadora (PIMENTA, 2009). Elementos de uma prática com potencial transformador já são, talvez, observados por professores(as) quando se referem que trabalhar na E. I. Herdeiros do Saber se diferencia por ter “uma liberdade de conteúdo, abordar o conteúdo de uma forma crítica” (Entrevistado(a) 6)⁹¹, e essa abordagem “está a cargo da formação do professor” (Entrevistado(a) 6).

Embora o planejamento inicial de implementação da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes no estado do Paraná, o Plano de Estudos por Complexos, apresentava

⁸⁹ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

⁹⁰ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

⁹¹ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

a formação dos(as) professores(as) como essencial para atingir avanços na alteração/transformação do conteúdo e forma escolar (CALDART, 2015), evidencia-se, a partir da experiência da E. I. Herdeiros do Saber, que a formação dos(as) professores(as) não está ocorrendo. Quando é possível a realização das formações, não atinge todos(as) os(as) professores(as) atuantes, o que vem limitando o trabalho pedagógico e avanço das mudanças objetivas. Uma situação também associada ao não acompanhamento pedagógico dos(as) professores(as), já que ressaltam que seria importante “ter acompanhamento mais próximo do coletivo pedagógico para inserção dentro da proposta da escola” (Entrevistado(a) 7)⁹², até possuírem maiores compreensões acerca dos processos e metodologias sugeridas através da escola.

Essas problemáticas, em torno da formação e acompanhamento dos(as) professores(as), têm potencial de resolução dentro do coletivo escolar, pois o coletivo possui um número significativo de professores(as) que possuem experiência de trabalho docente a partir da proposta educativa do MST. No entanto, professores(as) ressaltam que a E. I. Herdeiros do Saber encontra-se com dificuldades de articulação do coletivo, “falta entendimento da importância do coletivo, colocar em prática a proposta, realizar um trabalho mais unificado” (Entrevistado(a) 12)⁹³. Na escola, “tem muita questões que poderíamos resolver tendo um diálogo único, sentando todos nós para discutir. Falta de se pensar o coletivo como sendo o principal elemento para amadurecer e também conseguir conviver e se organizar” (Entrevistada 10). Nas reuniões,

Quando sentamos para conversar é como se fosse duas escolas. Estamos divididos. Senta os(as) professores(as) da rede estadual e os(as) professores(as) da rede municipal. Não sentamos juntos. Se estamos falando de uma só escola, a E. I. Herdeiros do Saber do Saber, por que o coletivo pedagógico não pode ser um único coletivo pedagógico? Por que que tem que ser dois coletivos pedagógicos? [...] parece que temos que abafar os problemas, não conversar, separar os grupos, para não criar nenhum processo de mudança dentro da escola. (Entrevistado(a) 10)⁹⁴.

Outro fator que, segundo professores(as), ocasiona o distanciamento entre o coletivo escolar é que, em várias situações, “a coordenação pedagógica tem o poder de

⁹² Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

⁹³ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

⁹⁴ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

decidir, os professores não são convidados, não são chamados para discutir as questões juntos, não somos comunicados quando tem alguma demanda da escola” (Entrevistado(a) 10). Por exemplo, “às vezes a gente chega na escola e a gente descobre o que que vai acontecer, a gente não é comunicado, a gente não é convidado a pensar e a discutir, a gente tem que saber o que a gente vai fazer, discutir propostas”. (Entrevistado(a) 10)⁹⁵.

Esse distanciamento, a falta de unidade e, até mesmo, de engajamento de alguns (mas) professores(as) nas atividades e processos propostos pela E. I. Herdeiros do Saber, pode decorrer da falta de construção de sentido aos(as) professores(as), da importância do coletivo e da condição de trabalho destes profissionais, pois, muitas vezes, estão lutando pelo básico, como o contrato dos(as) professores(as) dos anos iniciais e Ensino Fundamental I, por exemplo.

No período de transformação da escola na Revolução Russa de 1917, Pistrak já apresentava a necessidade de reeducação dos professores para a efetivação de uma nova educação (PISTRAK, 2011), com finalidades ligadas ao socialismo. Para que essa nova educação ocorra, “é preciso que cada educador se torne um militante social ativo” (PISTRAK, 2011, p. 26-27), que se aproprie da teoria revolucionária e tenha criatividade pedagógica para desenvolver métodos de ensino e aprendizagem estruturados na realidade da prática escolar. Ou seja, que a partir do estudo, os(as) professores(as) estejam preparados para “criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação.” (PISTRAK, 2011, p. 25).

Enquanto a reeducação dos professores caminha lentamente (PISTRAK, 2011), é o conflito entre a busca coletiva em fazer uma escola diferente e a reprodução daquilo que, no contexto da sociedade capitalista, é quase impossível fugir, que gera a síntese que temos hoje na E. I. Herdeiros do Saber a partir de suas contradições. Torna-se difícil para boa parte dos(as) professores(as) identificar qual a escola que deve ser superada na E. I. Herdeiros do Saber. As limitações acerca da compreensão dos objetivos e das características pedagógicas da “Escola do Ensino” podem estar relacionadas ao modelo hegemônico dessa escola, pois é a única forma escolar que é apresentada, uma solução única e imutável (CANÁRIO, 2005). No entanto, ter clareza do que deve ser superado e o que é importante da escola, que historicamente se conhece, é imprescindível para consolidar uma outra forma escolar, principalmente que os(as) professores(as) tenham essa distinção para assim a construírem.

⁹⁵ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

No tópico seguinte apresentam-se e analisam-se algumas mudanças nas práticas pedagógicas da E. I. Herdeiros do Saber a partir do trabalho como princípio educativo, o vínculo da formação escolar com a vida a partir das metodologias e construção de diferentes tempos e espaços.

3.2 TRABALHO, VIDA E TEMPOS E ESPAÇOS

A E. I. Herdeiros do Saber, por meio da proposta pedagógica do MST, constrói processos de mudanças das práticas pedagógicas acerca da experiência educativa da “Escola do Trabalho”. Nesse contexto, ao tratar das compreensões dos(as) professores(as) sobre as características pedagógicas da “Escola do Trabalho” presentes na E. I. Herdeiros do Saber, destacam-se três questões principais: 1) O trabalho como princípio educativo; 2) Vínculo da formação escolar com a vida; 3) Metodologias – construção de diferentes tempos e espaços. Questões que serão apresentadas e discutidas, considerando que são indissociáveis entre si, mas que, para fins de apresentação na estrutura no texto, optou-se por categorizá-las e organizá-las deste modo.

A “Escola do Trabalho” tem o objetivo de formar pessoas integralmente, com novos alicerces objetivos e subjetivos para a sociabilidade socialista. A transformação da escola no contexto do MST, com princípios socialistas, inicia-se a partir da compreensão e definição desses objetivos pelo coletivo escolar. Ao apresentarem a “Escola do Trabalho”, professores(as) indicam que sua finalidade é “a formação humana, dentro de uma concepção de formação integral, uma formação que de mais autonomia, protagonismo, que se preocupe em formar os estudantes como sujeitos” (Entrevistado(a) 4)⁹⁶, com a capacidade de “voltar o olhar para questões sociais” (Entrevistado(a) 12)⁹⁷, e “consigam se inserir, interagir e intervir na sociedade, na realidade social, no sentido de transformá-la” (Entrevistado(a) 11)⁹⁸. Indicam ainda que a E. I. Herdeiros do Saber busca formação humana compromissada, “a formação da consciência” (Entrevistado(a) 2)⁹⁹,

⁹⁶ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

⁹⁷ Entrevista cedida no dia 25/05/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, atua há quatro anos na escola estudada e atualmente leciona no Ensino Médio.

⁹⁸ Entrevista cedida no dia 21/05/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua na escola há três anos e atualmente leciona no Ensino Fundamental II.

⁹⁹ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

para a transformação social e para a militância no Pré-assentamento, no MST e na sociedade. Uma perspectiva de formação expressa pelos pedagogos russos, com a finalidade para que os estudantes compreendam “qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente” (PISTRAK, 2011, p. 25).

A E. I. Herdeiros do Saber, mediante seus objetivos formadores, busca desenvolver o trabalho como princípio educativo, “como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico como sujeito de práxis” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 40), a partir de algumas atividades teórico-práticas importantes no que diz respeito à aproximação com as características pedagógicas da “Escola do Trabalho”. Aqui, trata-se da primeira questão: “O trabalho como princípio educativo” na E. I. Herdeiros do Saber. Segundo professores(as), o trabalho como princípio educativo se trata da principal característica da “Escola do Trabalho”, portanto, essa escola se caracteriza pelo processo de “[...] integrar o trabalho à educação para transformar a realidade, para formar nas relações sociais e no próprio ambiente educativo, que os processos de ensino e aprendizagem sejam vinculados às ações de trabalho” (Entrevistado(a) 4)¹⁰⁰. Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo é capaz de forjar a consciência, no qual “conseguimos se enxergar nele e se identificar, identificar a nossa Cultura, nossa Identidade enquanto trabalhadores(as), se construir enquanto seres humanos a partir da relação com os outros homens e a com a natureza” (Entrevistado(a) 10)¹⁰¹.

A partir dos últimos depoimentos, sugere-se que o trabalho como princípio educativo na E. I. Herdeiros dos Saber acontece por meio do estudo, da pesquisa e da participação ativa na realidade do Pré-assentamento, com o intuito de “estudar a realidade atual, penetra-la, viver nela” (PISTRAK, 2011, p. 26). Professores(as) apresentam que o trabalho como princípio educativo se efetiva “partir do concreto, do que é objetivo, da vida, para ir estabelecendo relações com conhecimento científico” (Entrevistado(a) 10). Ainda, que “o trabalho como princípio educativo é fundamental para que os estudantes sejam conhecedores, para poder intervir nas relações de trabalho, nas relações sociais e culturais da comunidade” (Entrevistado(a) 10), e proporciona que os estudantes passem

¹⁰⁰ Entrevista cedida no dia 08/05/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Licenciatura em Filosofia, mestre em Educação, atua há três anos na escola pesquisada e atualmente leciona no Ensino Fundamental II.

¹⁰¹ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

por “situações formativas diferenciadas” (Entrevistado(a) 8)¹⁰², permitindo uma formação mais completa.

Muitas vezes os(as) professores(as) encontram dificuldade na compreensão de como o trabalho pode ocorrer na escola, na formação dos sujeitos como princípio educativo, o que indica uma diversidade de compreensões apontadas pelos(as) professores(as), por vezes simplificadoras sobre esse princípio. Uma das principais evidenciadas é a compreensão do trabalho como princípio educativo no âmbito da prática, ligadas às questões objetivas da escola e do Pré-assentamento, o que sugere que se trata do “contato com o prático mesmo” (Entrevistado(a) 1)¹⁰³. Embora alguns professores compreendam “o conhecimento como uma forma de trabalho [...], o aprendizado, o próprio estudar como uma forma de trabalho” (Entrevistado(a) 12)¹⁰⁴, não se trata de uma percepção geral, o que faz com que alguns(mas) professores(as) não considerem a atividade de estudo uma forma de trabalho (PARO, 2018). Em outras situações, professores(as) apresentam as ideias centrais da “Escola do Trabalho”, mas com certas incertezas: “Penso que é relacionar o trabalho com o conteúdo, ou de repente não seria? Mas eu acho que não é só a partir da necessidade da escola, por exemplo, não é só porque a gente está no Acampamento” (Entrevistado(a) 12)¹⁰⁵; questionam se “a Escola do Trabalho foi naquele processo de industrialização, que as crianças tinham só duas horas de estudo por dia e o resto do conhecimento era feito na fábrica, é isso? O meu conhecimento é isso.” (Entrevistado(a) 3)¹⁰⁶. Também ocorre compreensões entre aqueles(as) professores(as) que consideram que a “Escola do Trabalho” é para a “formação dos educandos que estão aqui para trabalhar nas suas propriedades, nas suas terras, nos seus lotes” (Entrevistado(a) 9)¹⁰⁷. Em sua maioria, ao tratar da “Escola do Trabalho”, os professores(as) apresentam elementos da E. I. Herdeiros do Saber, a coletividade, interação criativa com os estudantes, entre outras questões, talvez porque é

¹⁰² Entrevista cedida no dia 21/05/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Licenciatura em Pedagogia, atua na escola estudada há quatro anos e atualmente leciona no Ensino Fundamental I.

¹⁰³ Entrevista cedida 30/08/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, é o primeiro ano de atuação na escola estudada como professor(a) do 5º ano, Ensino Fundamental I.

¹⁰⁴ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

¹⁰⁵ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

¹⁰⁶ Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁰⁷ Entrevista cedida no dia 21/04/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Licenciatura em História, atua na escola há quatro anos e atualmente leciona no Ensino Fundamental II.

a única referência evidenciada/vivenciada pelos(as) professores(as) em que apresenta o trabalho integrado ao estudo.

Identificar o trabalho como princípio educativo na E. I. Herdeiros do Saber, assim como dizer as características pedagógicas da “Escola do Trabalho”, é algo que parece ser abstrato aos professores(as), pois na prática esses ainda estão aprendendo. Evidencia-se que professores(as), a partir de suas limitações em relação à apropriação da proposta pedagógica da E. I. Herdeiros do Saber, são desafiados(as) a construírem essa escola por suas práticas pedagógicas, com inúmeras lacunas em torno se estão fazendo certo ou não. Nesse sentido, as dificuldades contínuas apresentadas pelos(as) professores(as), não refletidas e debatidas no coletivo escolar, podem contribuir para que as práticas pedagógicas não venham a acontecerem na perspectiva da proposta pedagógica da E. I. Herdeiros do Saber. Do mesmo modo, podem impedir que os(as) professores(as) identifiquem o potencial dessas práticas que conseguem desenvolver na escola, que alteram a forma tradicional de se conceber a formação escolar. Ou seja, os limites das compreensões acerca da “Escola do Trabalho” podem refletir na forma em que os(as) professores(as) identificam e se envolvam com o processo de transformação assumido pela E. I. Herdeiros do Saber.

No entanto, conforme Pistrak (2011, p. 91), é necessário considerar que:

[...] o trabalho como uma participação ativa na construção, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. A atividade manual na escola não serve para ligar o ensino e o trabalho, ela está em íntima relação com o objeto geral da vida. Nessa medida é claro que certas práticas manuais podem ser executadas na escola sem relação imediata com as disciplinas ensinadas e que os conhecimentos científicos “teóricos”, e mesmo abstratos, podem, eventualmente, ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente.

Nessa perspectiva, como ainda acrescenta Pistrak (2011, p. 91), é fundamental “que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas”. Assim, a relação entre o trabalho e a ciência na escola busca contribuir para a construção de novas formas de socialização, mais igualitárias e humanas.

Nesse contexto, em relação à segunda questão, “Vínculo da formação escolar com a vida”, constata-se que é a maneira pela qual os(as) professores(as) buscam, por meio de um elemento de importância social, o trabalho, aproximar o ensino da realidade

dos estudantes. De forma geral, professores(as) apresentam que o caráter da formação na E. I. Herdeiros do Saber “se diferencia pelos conteúdos ligados à vida” (Entrevistado(a) 2)¹⁰⁸, o que traz relações com o que o Pistrak (2011, p. 90) aponta, como “a existência de formas de trabalho específicas incumbidas de ligar intimamente a escola e a vida”,

Muitas vezes os(as) professores(as) encontraram dificuldades em identificar como acontece a ligação entre ensino e a vida dos estudantes, porém percebe-se que, ao falar da prática pedagógica desenvolvida na E. I. Herdeiros do Saber, os(as) professores(as) apresentam as formas pelas quais fazem essas ligações no desenvolvimentos de atividades de trabalho. Quando os(as) professores(as) se referem à atividade do trabalho presente na E. I. Herdeiros do Saber, demonstram ressalvas importantes, visto que indicam que “não se trata só do aspecto prático de ir lá e plantar uma árvore” (Entrevistado(a) 2. Considera-se trabalho toda atividade de estudo e pesquisa, como levantar as problemáticas da comunidade e discuti-las na escola na perspectiva da interpretação da realidade social, à luz dos objetivos formativos da escola, seguidas por meio da auto-organização dos estudantes, da intervenção na realidade por meio de trabalhos práticos, contribuindo com escola e a comunidade. Assim, o estudo, a pesquisa, também é uma forma de trabalho, já que “esta relação é a síntese natural entre teoria e prática” (PISTRAK, 2011, p. 91).

Os elementos da realidade social da escola tratam-se das questões da vida no Pré-assentamento. Questões que estão representadas pela luta, pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à saúde e à cultura no campo, assim como a luta contra o neoliberalismo, forma avançada do capitalismo na atualidade, e o agronegócio, modelo capitalista de desenvolvimento para o campo. Nesse contexto, a escola busca ressignificar a concepção de campo, “olhar para a agricultura e para o campo como um espaço bom de se viver, de produzir a vida” (Entrevistado(a) 11)¹⁰⁹, por meio de novos alicerces, como a vida cooperativa da produção agroecológica.

As formas de pesquisa e abordagens da realidade social dos estudantes na sala de aula variam entre os(as) professores(as). Em suma, além das informações contidas no Inventário da Realidade, os(as) professores(as) buscam trabalhar com a realidade dos estudantes, suas experiências vividas, ou seja, buscam “vincular os conteúdos com a

¹⁰⁸Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁰⁹ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

produção da vida no lote, das famílias” (Entrevistado(a) 7)¹¹⁰. A partir dos conteúdos estudados, são definidas atividades que potencializam a compreensão dos fenômenos da realidade. Por exemplo, quando os(as) professores(as) de geografia desenvolveram trabalho de fontes de energia, os estudantes “utilizam a energia solar. Eles têm as placas solar, aqueles que conseguem comprar, a energia deles vem do Sol. E eles estão estudando aqui fontes de energia alternativas.” (Entrevistado(a) 9). Do mesmo modo, professores(as) descrevem que já realizaram “projetos de solo, maquetes, estudo das sementes, para que os estudantes consigam identificar e desenvolver lá na propriedade” (Entrevistado(a) 9)¹¹¹. Também, estudaram “o problema da seca em gêneros textuais” (Entrevistado(a) 2)¹¹². E, além disso, citam o uso de materiais do Pré-assentamento nas metodologias, “a argila, sementes, madeira, ervas medicinais” (Entrevistada(a) 3), como forma de trazer para a sala de aula e valorizar a realidade dos estudantes.

A conexão dos conteúdos com a realidade acontece também quando os(as) professores(as) trabalham a luta social como parte da realidade na qual os estudantes estão inseridos, ou seja, “os conteúdos contextualizados a partir da luta pela terra” (Entrevistado(a) 8)¹¹³. Por exemplo, indicam que “dentro das linguagens trazemos questões literárias que envolvem os Movimentos sociais, a luta, não só de agora, mas de antes também” (Entrevistado(a) 5)¹¹⁴. Para além, indicam que a escola oportuniza os estudantes a participarem de outros espaços educativos, como “a inserção e participação na Jornada de Agroecologia [...] são ações que faz com que eles percebam questões para além do conteúdo e da sala de aula” (Entrevistado(a) 10), como também “o processo de oficinas de Agitação e Propaganda na escola, atividades culturais, a escola puxava estas atividades e o Coletivo de Juventude¹¹⁵ desenvolvia” (Entrevistado(a) 10).

No mesmo sentido de vincular os conteúdos à vida, atividades as quais se inserem na perspectiva da “Escola do Trabalho”, os estudantes além de pesquisar elementos da

¹¹⁰ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹¹¹ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹¹² Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹¹³ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formada em Pedagogia, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona no 2º ano do Ensino Fundamental I.

¹¹⁴ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

¹¹⁵ Organização de um coletivo de juventude geral do Acampamento, que envolvia jovens estudantes e também que não tinham vínculo com a escola.

realidade, estudá-los vinculados aos conteúdos científicos, buscam também soluções para as problemáticas evidenciadas juntamente à escola e à comunidade, ou seja, escola toma posição frente à realidade atual para educar (PISTRAK, 2011). Essas atividades, muitas vezes, culminam em trabalho prático coletivo. De acordo com professores(as), as atividades práticas são muito importantes para o aprendizado dos estudantes e são necessárias à escola e à comunidade. Portanto, a E. I. Herdeiros do Saber, além de trazer as questões da realidade para dentro da escola, o processo de pesquisa e estudo da realidade deve levar os estudantes a desenvolverem atividades práticas dentro e fora da escola. Trata-se, assim, da assimilação das noções teóricas fundamentais, por meio do exercício ativo que concretiza a ciência e introduz o trabalho na escola por meio da organização da apropriação da vida pelos estudantes (PISTRAK, 2011).

As atividades práticas dos estudantes são desenvolvidas na perspectiva de que é necessário sair da sala de aula, “para que de fato o trabalho seja educativo, deve ser um trabalho que mexe com a comunidade, que todos consigam formarem-se, os estudantes, professores e a própria comunidade” (Entrevistado(a) 10)¹¹⁶. Para desenvolver “o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem perderia seu valor essencial, seu aspecto social” (PISTRAK, 2011, p. 30). Portanto, na realidade do campo, professores(as) assinalam que “deve ter a possibilidade de trabalho produtivo, na horta, pomar, roça, na criação de animais, ou no próprio autosserviço, desde que seja socialmente necessário, que ajude e interfira na realidade da escola e da comunidade” (Entrevistado(a) 4)¹¹⁷.

A atividade de trabalho prático esteve e está presente na história da E. I. Herdeiros do Saber. Em suma, as atividades práticas são resultantes da auto-organização dos estudantes nos Núcleos Setoriais, “o desenvolvimento de hábitos de organização nas crianças” (KRUPSKAYA, 2017, p. 119). Professores(as) indicam que o trabalho produtivo sempre foi organizado de duas maneiras, “nas atividades agropecuárias, na horta, no pomar, de diferentes formas na comunidade, ou no chamado Autosserviço, organização do espaço, organização, limpeza, e embelezamento do ambiente escolar”

¹¹⁶ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

¹¹⁷ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

(Entrevistado(a) 2)¹¹⁸. Em ambas as maneiras, é necessário “olhar para o espaço e ver o que de trabalho deve ser desenvolvido, que seja um trabalho educativo, formador dos estudantes” (Entrevistado(a) 12)¹¹⁹.

As atividades agropecuárias aconteciam, principalmente, por meio do Núcleo Setorial da Agroecologia, que desenvolvia atividades de trabalho na horta da escola, construção de mandalas e agroflorestas. Esse trabalho era “organizado de acordo com as idades dos estudantes” (Entrevistado(a) 2)¹²⁰. Para a manutenção da horta “os próprios educandos traziam as sementes, os esterco, algumas ferramentas, e eles que plantavam” (Entrevistado(a) 7)¹²¹. Para além dos núcleos Setoriais, os estudantes desenvolveram outras atividades como “proteger uma fonte de água” (Entrevistado(a) 5)¹²², coletar lixo no Acampamento, limpar o rio da comunidade, entre outras. As atividades ocorriam por meio do estudo prévio, estudar o que é uma agrofloresta, como se faz uma proteção de fonte etc., e, posteriormente, a atividade prática. Nas atividades de autosserviço, os estudantes contribuem com as questões organizativas da E. I. Herdeiros do Saber. Os estudantes ajudam na organização da biblioteca, “na última aula arrumar as salas deles” (Entrevistado(a) 4)¹²³, bem como “a limpeza dos utensílios no lanche, a cada quinze dias são feitos os mutirão de limpeza que eles juntam o lixo no escola” (Entrevistado(a) 3)¹²⁴. No Núcleo Setorial de embelezamento, os estudantes identificam “quais as práticas necessárias para tornar a escola mais bonita e realizam, desde plantar flores, pintar as paredes, entre outras” (Entrevistado(a) 7)¹²⁵. Com essas atividades práticas, contribuem

¹¹⁸ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹¹⁹ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

¹²⁰ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹²¹ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹²² Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

¹²³ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹²⁴ Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹²⁵ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

com a escola, pois “eles aprendem a dar mais valor, a zelar dos espaços, e também chamam a atenção em relação à desorganização” (Entrevistado(a) 2)¹²⁶.

No geral, as atividades de trabalho, sejam agropecuárias ou do autosserviço, objetivam que “os estudantes atinjam novos conhecimentos, para aplicar lá na propriedade” (Entrevistado(a) 9)¹²⁷. Essas atividades desenvolvidas na escola devem se tornar parte das práticas cotidianas dos estudantes, de serem mais responsáveis, organizados e conseguirem, a partir do estudo, compreender novas técnicas de manejo da terra a partir da Agroecologia e contribuir com a família na produção da subsistência no Pré-assentamento.

No geral, as atividades agropecuárias, relatadas pelos(as) professores(as), são atividades realizadas no período em que a escola estava organizada em quatro espaços, Herdeiros I, II, III e IV, antes da mudança da escola, onde os Núcleos Setoriais eram mais estruturados. Na atualidade, os Núcleos Setoriais não estão organizados e professores(as) citam que neste espaço novo da escola, além do autosserviço, as únicas atividades que estão sendo desenvolvidas são por meio do “Protagonismo Juvenil”, que fazem algumas práticas de embelezamento e de reflorestamento” (Entrevistado(a) 9)¹²⁸.

Em suma, na E. I. Herdeiros do Saber não há participação dos estudantes no trabalho geral do Pré-assentamento de forma direta. No entanto, há a iniciativa do trabalho com a Agroecologia na escola, que indiretamente auxilia no modo de produção da comunidade. Atualmente, a “[...] a escola tem uma área destinada para produção” (Entrevistado(a) 7)¹²⁹, localizada no Projeto de Assentamento (P.A). Essa área compreende vinte e quatro alqueires em torno da escola, com a estimativa que há de dois a três alqueires com capacidade produtiva. Nos outros espaços, a escola não contava com uma área específica para a produção da escola. Atualmente, essa área foi reservada para que a escola desenvolva e potencialize as atividades agropecuárias com os estudantes a partir dos métodos coletivos de trabalho.

No tocante à organização dos trabalhos na escola, evidencia-se a necessidade de sua melhor distribuição. Para professores(as), “é necessário dividir, colocar pessoas

¹²⁶ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹²⁷ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹²⁸ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹²⁹ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

responsáveis por cada setor, escolher representantes incluindo os estudantes como representantes de trabalho” (Entrevistado(a) 3)¹³⁰, ou seja, a escola almeja melhorar a auto-organização de forma geral, com envolvimento de todos os sujeitos. Ainda, consideram que, para fortalecer a dinâmica da escola, é importante ter diálogo com outras experiências educativas, que seguem o mesmo viés formador, com a finalidade de troca de saberes e experiências. Portanto, pensar a educação na escola em um amplo diálogo com as demais escolas do campo, Itinerantes.

Professores(as) consideram que, além da necessidade de suas formações, é importante também fazer uma formação prévia com os estudantes, pois “para funcionar os Núcleos Setoriais, tinha que partir de um trabalho teórico na sala, e esse trabalho teórico na sala nunca foi feito, [...] os estudantes não têm entendimento de porquê [...] é importante, para que que serve” (Entrevistado(a) 3), caso contrário, “esses processos são tidos como imposição para os alunos” (Entrevistado(a) 12)¹³¹. Os estudantes necessitam de compartilhar as mesmas compreensões acerca da dinâmica da escola que os demais sujeitos do coletivo, pois “a auto-organização para ter efeito educativo, influenciar a disciplina das crianças, deve ser compreendida por elas como algo necessário, que decorre de uma dada necessidade” (KRUPSKAYA, 2017, p. 122).

Essa formação é necessária para a retomada da auto-organização dos estudantes nos Núcleos Setoriais, uma das principais características da “Escola do Trabalho”, que na E. I. Herdeiros do Saber, na atualidade, encontra-se com dificuldades de avançar. Por exemplo, depende desta retomada dos Núcleos Setoriais o avanço das discussões sobre a agroecologia, visto que, em outros momentos, era a partir dos Núcleos Setoriais que a escola conseguia trabalhar mais a reorganização técnica do trabalho e inovações tecnológicas por meio da Agroecologia para o campo. Atividades, as quais, são de extrema importância para a comunidade e não acontecem mais na escola.

Outra questão, que está relacionada a um dos principais limites da E. I. Herdeiros do Saber, diz respeito ao tempo necessário dos estudantes na escola para a auto-organização e inserção em novas práticas. Para isso, professores(as) sugerem a dinâmica de escola em tempo integral, pois acreditam que “talvez possa possibilitar avanço na auto-organização dos estudantes, porque traz alguns componentes curriculares como o

¹³⁰ Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹³¹ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

Protagonismo Juvenil, o mundo do trabalho, que são focados nessas questões de organização do trabalho na escola” (Entrevistado(a) 4)¹³².

O desencadeamento de práticas pedagógicas diferenciadas na E. I. Herdeiros do Saber são resultantes das metodologias e da organicidade da escola, citadas pelos(as) professores(as) – Inventário da realidade, Coluna da Vida, Planejamento por área do conhecimento, Agrupamentos e Reagrupamentos, Pareceres descritivos, Pastas de acompanhamento, Conselho de Classe Participativo, Assembleia Escolar, Auto-organização nos Núcleos Setoriais –, as quais culminam na aproximação da escola com a comunidade e com a vida social.

Trata-se aqui da terceira questão a ser discutida: “Metodologias - construção de diferentes tempos e espaços”. Ao considerar que na “Escola do Trabalho” o conhecimento tem que estar “ligados aos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista” (PISTRAK, 2011, p. 18), professores(as) reportam grande relevância à realidade dos estudantes. Consideram que “a base da organização, [...] da escola tem que necessariamente levar em conta o que está acontecendo em seu em torno, localmente, regionalmente, nacional e até internacional, porque as coisas têm interfaces nesse sentido” (Entrevistado(a) 4)¹³³. Portanto, para aproximar a escola da realidade atual, visto que “tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver” (PISTRAK, 2011, p. 25), para professores(as) o coletivo escolar constrói o Inventário da Realidade como o propósito de “atualizar, organizar e sistematizar as informações de como a comunidade está vivendo, o que está produzindo, o que está organizando, como é a natureza, como é o meio que se vive” (Entrevistado(a) 2)¹³⁴. Essa é uma das principais atividades que os(as) professores(as) desenvolvem no início de cada ano na escola.

O Inventário da Realidade é construído e organizado da seguinte forma:

[...] a gente faz as pesquisas nos grupos, a gente traz os dados, a coordenação sistematiza, depois de feito a gente seleciona no currículo, por área do conhecimento, alguns conteúdos que vamos vincular a nossa realidade. Feito isso a gente faz uma tabela para orientar o trabalho em sala de aula. (Entrevistado(a) 2)¹³⁵.

¹³² Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹³³ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹³⁴ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹³⁵ Entrevista cedida no dia 03/05/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Interdisciplinar em educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (UFFS), especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua há três anos na escola e atualmente leciona no Ensino Fundamental I.

Observa-se, assim, que a construção do Inventário da Realidade permite o trabalho coletivo entre os(as) professores(as) da E. I. Herdeiros do Saber e a comunidade. A construção e atualização do Inventário da Realidade faz parte da implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017). O processo de construção e atualização do Inventário da Realidade é uma forma organizativa específica de cada Escola Itinerante, ocorre a partir da capacidade organizativa do coletivo escolar. Na E. I. Herdeiros do Saber a construção do Inventário da Realidade ocorreu por meio do levantamento de dados mediado através de diálogos dos(as) professores(as) atuantes nos anos Iniciais e Ensino Fundamental I residentes no Acampamento com a comunidade, esses diálogos foram norteados por um roteiro de questões. Nessa escola, a construção do Inventário da Realidade é permanente, pois a realidade da comunidade e da escola mudam conforme a luta pela terra.

Portanto, a construção do Inventário na E. I. Herdeiros do Saber se inicia no período de Acampamento (2014-2017) e dá continuidade com a itinerância da escola. Esse documento foi atualizado em 2016 na mudança das famílias para as comunidades e na divisão da escola em quatro espaços, também em 2018, os diálogos ocorreram nas Brigadas, 50 famílias agrupadas pela proximidade geográfica no Pré-assentamento. Em todos(os) processos de atualização desse documento, que ocorrem antes da semana pedagógica no início do ano, a escola contou com a participação dos(as) professores(as) que residem na comunidade. Em seguida, o coletivo escolar sistematiza as informações coletada e levanta alguns pontos comuns, como é demonstrado por um(a) dos professores(as): “partículas da realidade, que seria aquilo que está mais forte e perpassa os diferentes processos da vida, para serem o ponto de partida do ensino e das práticas pedagógicas das várias disciplinas” (Entrevistado(a) 2)¹³⁶. Estes pontos comuns são sistematizados na Coluna da vida – documento síntese do Inventário da Realidade, que é utilizado no planejamento dos(as) professores(as)¹³⁷.

O planejamento dos professores(as) é apontado como organizado de forma coletiva para que as atividades sejam pensadas interdisciplinarmente. O planejamento é organizado antes do início de cada semestre ou trimestre e acompanhado periodicamente. Conforme professores(as), no primeiro momento, o planejamento é organizado na “área

¹³⁶Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹³⁷ Dados coletados do roteiro utilizados pelos(as) professores(as) para orientar os diálogos com a Comunidade e observações sistematizadas no Diário de Campo.

do conhecimento, que se articula [...] a base de ensino de cada uma das disciplinas, as bases sociais, histórica, sociológicas da área do conhecimento, buscando aproximar as diferentes ciências” (Entrevistado(a) 4)¹³⁸ que, em seguida, imbricam-se às informações contidas na Coluna da Vida, a realidade social dos estudantes. A partir do planejamento são organizadas atividades que compreendem as diferentes áreas do conhecimento conexas com a realidade social, as quais originam a estruturação do Complexo de estudos ou método de ensino unificado, visto que, conforme Pistrak (2011, p. 27),

[...] o ensino se concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudos, para demonstrar a essência dialética de tudo que existe, o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas.

Para além da prática de articulação dos conteúdos curriculares com a realidade social da comunidade, professores(as) apontam que a E. I. Herdeiros do Saber possui outras formas organizativas que contribuem para relações mais humanizadas na escola. Por exemplo, a organização das turmas respeitando o tempo de cada estudante, através dos Ciclos de Formação Humana, e Classes Intermediárias. A partir da organização da escola através dos Ciclos de Formação Humana,

[...] não ocorrerá reprovação, os educandos serão promovidos de um ano a outro e de um ciclo a outro, porém quando não se apropriarem dos conhecimentos necessários, estes frequentam também a Classe Intermediária. A Classe Intermediária no Ensino Fundamental, ofertada entre um e outro Ciclo, no contra turno, tem a finalidade de garantir a efetiva aprendizagem, desenvolvimento e formação humana para o educando, o qual é matriculado no ciclo/ano subsequente, com defasagem de conhecimentos específicos. (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 75).

Também, os processos avaliativos de forma processual, que passam pela construção de Pareceres Descritivos e as Pastas de Acompanhamento. Os Pareceres Descritivos são registros realizados pelos(as) professores(as), “considerando os avanços e as necessidades de cada educando sem caráter seletivo são realizados individualmente nas disciplinas e após é construída uma síntese, o parecer geral por meio da participação de todos os(as) professores(as)” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 72). Sobre essa forma de avaliação, conforme professores(as), significa “tentar dizer sobre o conjunto da formação dos estudantes, de como é nas relações sociais, se

¹³⁸ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

consegue participar da turma, na escola, das atividades” (Entrevistado(a) 4)¹³⁹. A Pasta de Acompanhamento, “é um instrumento de registro do desenvolvimento e aprendizagem da escrita dos(as) educandos(as)” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 72), do acompanhamento gradual e constatação do desenvolvimento dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento por meio da escrita. Como forma de recuperação, é proposta na escola a organização dos agrupamentos e reagrupamentos – “unir crianças por níveis diferenciados para trabalhar especificamente com cada nível de aprendizagem” (Entrevistado(a) 3)¹⁴⁰, ou seja, “consiste em organizar grupos de educandos por necessidades e/ou potencialidades dos educandos para que os educadores possam trabalhar com as especificidades de cada grupo” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 74).

O processo avaliativo é concluído nos Conselhos de Classe Participativo – momento coletivo entre estudantes, professores(as) e pais, para a socialização das avaliações, “é o espaço-tempo de efetivar o que denominamos de avaliação dialógica” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 72). Os Conselhos de Classe Participativo acontecem, no mínimo, duas vezes por ano, ordinariamente (Entrevistado(a) 4)¹⁴¹. Depois, culmina na Assembleia escolar – “maior instância da escola, composta por todos(as) que compõem a comunidade escolar: educandos(as), professores(as) trabalhadores(as) de apoio/funcionários(as) e a comunidade (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2017, p. 80). Segundo professores(as), a Assembleia Escolar reúne vários sujeitos, além da coordenação da escola, estudantes e professores(as), participam também membros das instâncias organizativas da comunidade, direção e coordenação. Na perspectiva do processo de avaliação ampliado, os estudantes não são unicamente avaliados; eles também participam de forma ativa e contribuem para a qualificação do trabalho pedagógico, como justifica um(a) dos professores(as) quando diz que “os educandos têm que refletir sobre os(as) professores(as) [...]. Também precisam refletir sobre a sua experiência pedagógica”

¹³⁹ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁴⁰ Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁴¹ O Conselho de Classe Participativo ocorria no final de cada semestre para a conclusão dos processos avaliativos, no entanto, a E. I. Herdeiros do Saber neste ano, 2020, passa a funcionar por trimestres o que leva a realização do Conselho de Classe Participativo três vezes ao ano, no final dos processos avaliativos de cada trimestre.

(Entrevistado(a) 11)¹⁴². Trata-se de um trabalho conjunto que dá voz aos estudantes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e as relações na escola.

A participação dos estudantes como sujeitos ativos nos diferentes espaços e tempos da escola é de extrema importância na perspectiva de construção da “Escola do Trabalho”. Na “Escola do Trabalho”, além de compreender a realidade atual, “o que é preciso construir no caminho de uma nova sociedade?”, os estudantes precisam compreender “como é preciso construir?” (PISTRAK, 2011). A partir dessa questão surge a necessidade da auto-organização dos estudantes na escola. A auto-organização na escola possui o objetivo de desenvolver habilidades necessárias aos estudantes: “1) Aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) Aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) Aptidão para criar formas eficazes de organização” (PISTRAK, 2011, p. 32), ou seja, “ensinar as crianças a abordar todos os fenômenos da vida social do ponto de vista do ativista social coletivo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 132). Habilidades que buscam superar a sala de aula como único espaço formador. Para professores(as), na perspectiva da “Escola do Trabalho”, a escola “tem que ter outros espaços laborais, laboratoriais e de oficinas, que permitam um trabalho diferenciado” (Entrevistado(a) 4)¹⁴³, o que pode sugerir uma relação importante, a qual Pistrak (2011, p. 32) esclarece: “a aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo”.

Nesse contexto, a E. I. Herdeiros do Saber busca proporcionar tempos e espaços a partir da auto-organização dos estudantes nos Núcleos Setoriais – tentativa de envolvimento dos estudantes nas atividades da escola e da comunidade. Segundo professores(as), a auto-organização dos estudantes nos Núcleos Setoriais esteve mais latente no período em que as famílias moravam próximas, no Acampamento, principalmente, entre os anos de 2015 a 2018. Nesse período, havia na escola

[...] o grupo de embelezamento, um grupo de teatro e dança, tinha o grupo que trabalhava com a Agroecologia o qual era muito forte, que trabalhava questão da horta e da agrofloresta. O grupo de teatro e dança não chegou a ser um grupo estruturado, mas os estudantes se auto-

¹⁴² Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁴³ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

organizavam dentro da perspectiva da Juventude do Movimento Sem Terra. (Entrevistado(a) 11)¹⁴⁴.

Nos Núcleos Setoriais, a auto-organização dos estudantes ocorria por meio de representações eleitas. Os estudantes elegiam representantes, “definiam as atividades a serem feitas e traziam para diálogo com a coordenação e professores(as) da escola” (Entrevistado(a) 7)¹⁴⁵. As atividades nos Núcleos Setoriais ocorriam “todas as terças-feiras à tarde. Pegávamos um conteúdo que trabalhávamos na sala de aula e desenvolvíamos uma atividade prática” (Entrevistado(a) 7). Professores(as) citam que, muitas vezes, as atividades práticas realizadas eram demandas da escola ou da comunidade, ligadas ao espaço físico e não conciliavam necessariamente com os conteúdos estudados em sala. Evidenciam essas atividades como um problema acerca da “tentativa de vincular o trabalho ao processo de ensino e aprendizagem através da organização dos estudantes” (Entrevistado(a) 7).

Os Núcleos Setoriais são uma forma de auto-organização dos estudantes que acompanharam a história de consolidação da E. I. Herdeiros do Saber, sua itinerância em diferentes espaços, resultando em diferentes atividades práticas, muitas delas conexas com os conteúdos abordados em sala de aula, mas também com algumas dificuldades de serem desenvolvidas. Como aponta um(a) dos(as) professores(as), os Núcleos Setoriais “atualmente não estão funcionando muito bem porque a escola está se adaptando ainda ao espaço novo” (Entrevistado(a) 7). O processo de transição de espaço e estrutura da escola implica na sua organicidade geral, portanto, o coletivo escolar está com dificuldades de contribuir com a organização dos estudantes nesses núcleos, porém sabe-se que “o professor deve influenciar na produção de formas de auto-organização, mas a influência deve ser indireta e não direta [...] ele deve ajudar diretamente as crianças a tomar consciência daqueles problemas organizacionais” (KRUPSKAYA, 2017, p. 123).

A organização dos estudantes nos Núcleos Setoriais é sugerido por um(a) dos(as) professores(as) como tentativa da E. I. Herdeiros do Saber de “construção de um conhecimento com validade social para os estudantes e o grupo de famílias que está próximo à escola, a própria comunidade” (Entrevistado(a) 10)¹⁴⁶. Assim, a auto-

¹⁴⁴ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁴⁵ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁴⁶ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

organização precisa ser direcionada a partir dos objetivos da escola, de mudanças na estrutura social, já que a realidade atual se apresenta como meio sólido de luta do Movimento.

A E. I. Herdeiros do Saber parece ser uma escola viva, que enfrenta inúmeros problemas e os apresenta aos estudantes como também pertencentes a eles, de modo construir suas responsabilidades. Assim, os estudantes são levados cada vez mais assumir a tarefa de organizar a escola, por meio da construção de tempos e espaços educativos, como parte da vida deles no Pré-assentamento. Trata-se de “uma escola que ensina a vida coletiva, que coloca ante as crianças objetivos elevados e que, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana” (KRUPSKAYA, 2017, p. 140). Uma das práticas é a de envolvimento dos estudantes nas atividades do trabalho socialmente útil na escola e na comunidade, pois para consolidar formas eficazes de auto-organização dos estudantes, é necessário “que elas gozem de uma liberdade e de uma iniciativa suficiente para todas as questões relativas à sua organização” (PISTRAK, 2011, p. 33).

Os tempos e espaços construídos por meio das metodologias e organicidade da E. I. Herdeiros do Saber se encaminham para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. São momentos, nos quais, ocorrem processos de pesquisa e trabalho dos estudantes na comunidade, assim como, processos de democratização e participação da comunidade na escola, “qualificando as discussões, decisões e ações que se tomam sobre a escola.” (Entrevistado(a) 4)¹⁴⁷. Segundo professores(as), a relação entre escola e comunidade é muito forte na E. I. Herdeiros do Saber. A participação da comunidade na escola ocorre pela participação das famílias nos espaços coletivos organizados pela escola, também, “a coordenação da escola participa ordinariamente em reuniões da coordenação e direção do Pré-assentamento” (Entrevistado(a) 4), reuniões nas quais se discute questões pertinentes à gestão e organização da escola.

A escola também busca realizar formações com a comunidade. Por exemplo, quando os(as) professores(as) foram até as Brigadas para conversar com a comunidade sobre o PPP da escola e realizar a pesquisa para a construção do Inventário da Realidade. Considera-se que “a comunidade também precisa perceber a importância do trabalho na escola, que tem sentido para a formação, que isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem” (Entrevistado(a) 7), assim como a escola contribui com a comunidade por meio das atividades práticas, as quais serão apresentadas mais adiante no texto.

¹⁴⁷ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

O comprometimento da comunidade e dos(as) professores(as) com a escola fica evidente na fala de um(a) professor(a),

Sempre me coloco no sentido de contribuir com a escola para ajudar a escola melhorar, porque a escola também faz parte da minha vida. Já faz quatro anos que eu estou trabalhando aqui; não foi assim do dia para noite que essa escola foi construída. Conheço toda a história de luta, todo o processo de construção e quando pensamos que quem constrói essa escola são os pais, isso é mais educativo ainda. Vemos que de fato eles querem que os filhos deles estudem e tenham acesso ao conhecimento. Então, por que não contribuirmos juntos, não ajudar a construir juntos? Eu acho que ia ser a maior questão que se diferencia a nossa escola das outras escolas. (Entrevistado(a) 10)¹⁴⁸.

Este apoio da comunidade em relação à escola é representado como presente em todos os processos de itinerância da escola, principalmente nos momentos de construção, organização dos espaços físicos. Professores(as) descrevem que “todos os momentos que a escola necessitou mudar-se para acompanhar a dinâmica da luta pela terra do Acampamento, o coletivo escolar sempre contou com a colaboração da comunidade, mesmo nos dias atuais. (Entrevistado(a) 4)¹⁴⁹.

Nesse contexto, pode-se dizer que o vínculo entre escola e comunidade se fortalece por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pela E. I. Herdeiros do Saber, da mesma forma que o estreitamento na relação entre escola e comunidade contribuem no caminho para transformação para a “Escola do Trabalho”. A dinâmica organizativa da escola junto à comunidade proporciona aos estudantes experiências diferenciadas e os tempos e espaços construídos possuem elementos formadores dos sujeitos envolvidos, principalmente formação política.

De forma geral, a E. I. Herdeiros do Saber possui potencial para desenvolvimento no sentido de uma nova escola. A escola está próxima da comunidade, está tencionando processos de ruptura e superação diariamente, amadurecendo sua organicidade na perspectiva dos objetivos transformadores da “Escola do Trabalho”, a partir de possíveis “concepções sociais bem determinadas” (PISTRAK, 2011, p. 19). Contudo, ao mesmo tempo, é uma escola que sofre com as consequências sócias e econômicas do sistema capitalista, que refletem em inúmeros problemas e desafios no cotidiano escolar.

¹⁴⁸ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁴⁹ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

A seguir, serão apresentados e analisados alguns desafios pedagógicos, econômicos e políticos que a E. I. Herdeiros do Saber enfrenta ao buscar construir uma educação com objetivos socialistas na atualidade.

3.3 DESAFIOS: PEDAGÓGICOS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS

A E. I. Herdeiros do Saber, ao praticar a resistência e a ousadia de fazer diferente, enfrenta inúmeros desafios que implicam no processo de transformação para a “Escola do Trabalho”. Segundo as perspectivas dos(as) professores(as), os desafios foram categorizados como desafios pedagógicos, econômicos e sociais, presentes no cotidiano da escola. As questões que expressam esses tipos desafios estão organizadas no texto deste tópico da seguinte maneira: 1) Desafios pedagógicos, ligados à consolidação da proposta pedagógica na E. I. Herdeiros do Saber; 2) Desafios econômicos, ligados à falta de recurso e investimento na escola; 3) Desafios políticos, ligados à realidade social em que a E. I. Herdeiros do Saber se insere. As questões presentes nos tipos de desafios, apresentadas e analisadas a seguir, são consideradas indissociáveis entre si, mas que, para fins de apresentação na estrutura no texto, optou-se por categorizá-las e organizá-las deste modo.

São diferentes as formas pelas quais os(as) professores(as) identificam o processo transformação ocorrido na E. I. Herdeiros do Saber. Grande parte dos professores(as) acreditam na transformação da escola e citam características como ser flexível, participativa, ser do Movimento, ter relação forte de coletividade, que diferem a E. I. Herdeiros do Saber das demais escolas. Contudo, há professores(as) que avaliam que, no processo de transformação, a escola não avançou muito, ou ocorre de forma lenta. Em todos os casos, não negam o processo de transformação, mas encontram dificuldades em identificá-las.

De acordo com professores(as), a principal questão acerca das escolas do campo, em geral, trata-se do projeto que estas escolas necessitam ter, um projeto que apresente uma concepção de educação transformadora. Portanto, quanto ao primeiro tipo de desafios, “Desafios pedagógicos, ligados à consolidação da proposta pedagógica na E. I. Herdeiros do Saber”, professores(as) apontam que um dos principais avanços da escola está ligado à legalidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁵⁰, como um proposta

¹⁵⁰ Este documento foi autorizado como experimento no estado do Paraná e foi aprovado pelo NRE de Laranjeiras do Sul, conforme Parecer nº 11/2014, de 21 de outubro de 2014.

educativa necessária à compreensão da vida, que “então hoje o PPP pode ser assimilado, praticado por qualquer instituição da rede estadual do Paraná” (Entrevistado(a) 4)¹⁵¹. Práticas pedagógicas diferenciadas, como o vínculo do conteúdo com a realidade, o trabalho como atividade educativa, a organização a partir da área do conhecimento e dos Ciclos de Formação Humana, avaliações processuais e participativas, vínculo estreito entre escola e comunidade, participação ativa dos estudantes na escola, a coletividade, gestão democrática e participativa, estiveram presentes na história das Escolas Itinerantes desde as primeiras experiências, na década de 1980. O PPP é resultado da síntese destas práticas, que antes sempre eram objeto de luta social (CAMINI, 2009).

Ao compreender que a legalidade do PPP possui um marco significativo para as Escolas Itinerantes em geral, a E. I. Herdeiros do Saber vivencia essas práticas com maior respaldo normativo, sem o risco de não serem reconhecidas. A aprovação do PPP, nas instâncias administrativas do sistema de ensino, autoriza, assim, que a escola trabalhe numa perspectiva emancipadora, que desenvolva o trabalho como princípio educativo por meio de metodologias e formas organizativas de ordem curricular e pedagógica diferenciadas e amparadas legalmente.

Os desafios pedagógicos na escola são a qualificação e amadurecimento dos processos em andamento por meio da apropriação da proposta pedagógica pelos diferentes sujeitos da escola, professores(as), coordenação, equipe pedagógica, estudantes e comunidade, e reorganização e retomada de algumas práticas. De acordo com professores(as), o coletivo geral da escola encontra “dificuldades de compreensão da proposta, de colocá-la em prática na escola” (Entrevistado(a) 12)¹⁵², ou seja, “o que está no papel não se efetiva na realidade” (Entrevistado(a) 9). Por exemplo,

[...] o texto mensal nem sempre conseguimos fazer, a nossa realidade não permite, às vezes não damos conta de fazer. O parecer deve ser dessa forma, mas nem sempre ele sai da forma desejada, [...] as práticas pedagógicas devem ser aprimoradas para que de fato o que está no PPP esteja dentro da sala de aula e da escola. (Entrevistado(a) 9)¹⁵³.

São dificuldades encontradas por professores(as) mediante às compreensões sobre as características da “Escola do Trabalho”, na dificuldade de auto-organização dos

¹⁵¹ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁵² Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

¹⁵³ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

estudantes na escola e na “falta de compreensão da comunidade perante as atividades de trabalho propostas pela escola aos estudantes” (Entrevistado(a) 3)¹⁵⁴.

No coletivo de professores(as) da E. I. Herdeiros do Saber, visto o objetivo de “integrar a educação, o ensino ao trabalho, porque a formação humana assim é feita” (Entrevistado(a) 4)¹⁵⁵, há o entendimento que são necessárias mudanças na escola. Os professores, por meio da experiência educativa desenvolvida nesta escola, fazem alguns apontamentos que consideram importantes para o avanço no sentido de uma educação revolucionária e transformadora na perspectiva da “Escola do Trabalho”. As mudanças indicadas por professores(as) trazem várias questões, ligadas à auto-organização e à formação do coletivo escolar. Segundo um(a) deles(as), “na escola todos tem que estar trabalhando em conjunto a partir da proposta, isso vai potencializar, avançar mais as coisas” (Entrevistado(a) 9)¹⁵⁶, ou seja, é imprescindível que todos sujeitos compreendam a importância da coletividade, união e solidariedade na escola para que os processos avancem.

No capitalismo, quanto um sistema social sustentado por um processo de acumulação de capital, a partir de uma forma específica de relações sociais de produção, ou seja, que naturalizada relações humanas de acumulação e de individualismo como forma de vida, de sobrevivência, nos seus ideais culturais de valor, encontra-se a banalização da humanidade (CIAVATTA, 2014). Por isso, é necessário pensar a dimensão educativa das relações humanas com outros valores no interior da escola, para desenvolver e estimular relações humanizadoras, de companheirismo, para alterar a representação de sociedade no coletivo escolar. A escola, quando atua na construção dessas relações em sua organicidade, promove a formação cultural, segundo os princípios socialistas, sem perder de vista a finalidade de formação científica, colabora na busca de alterações das relações fora da escola, daquelas relações sociais de produção.

Outro fator, que possui grande significado para os desafios pedagógicos, trata-se da percepção que a “educação está perdendo a sua função” (Entrevistado(a) 12)¹⁵⁷, que “a sociedade não dá condição para os jovens que estão se formando entrar no mercado de

¹⁵⁴ Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁵⁵ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁵⁶ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁵⁷ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

trabalho” (Entrevistado(a) 5)¹⁵⁸. Sabe-se que a educação escolar, como forma de humanização, é de grande importância para as pessoas. A relação entre a formação escolar básica e a garantia de emprego futuro, no contexto da sociedade capitalista, esteve muito associada à função que esta instituição cumpria de preparar mão de obra, o que levava a busca pelo estudo como meio de se inserir no mercado de trabalho (ENGUITA, 1989). No entanto, essa relação direta vem se alterando, já que, atualmente, ter a formação na Educação Básica não garante mais empregabilidade, ou seja, essa formação não garante, por si só, trabalho ou melhores condições de vida e, cada vez mais, estudar, entre outras razões, vai deixando de ser prioridade para a juventude, principalmente no campo.

A educação socialista, “o binômio trabalho-ensino, como germe do ensino do futuro para todas as crianças” (MANACORDA, 2007, p. 49), apresenta para superar a ambiguidade da relação educação e trabalho no capitalismo. Assim, o ensino deve permitir “aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro” (MANACORDA, 2007, p. 37). No capitalismo, essa relação ocorre de outra forma, “o ensino não pode de repente ser transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível” (MANACORDA, 2007, p. 54), uma vez que a relação ensino-trabalho é “um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual” (MANACORDA, 2007, p. 54). Portanto, no contexto do capitalismo, na divisão do trabalho manual ao intelectual, o primeiro destinado à classe trabalhadora, sem necessidade de aperfeiçoamentos, o ensino popular ocorre “em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1983, p. 36), não garante o desenvolvimento de aptidões necessária ao trabalho, mas as condições, materiais dos meios de produção no capitalismo exigem cada vez mais a formação de acordo com seu desenvolvimento. Para isso, tem-se a implementação da Pedagogia das competências, “segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades de mercado” (CIAVATTA, 2014, p.199).

Associada a isso tudo, a sociabilidade capitalista busca introduzir uma cultura que não corresponde à realidade dos estudantes no campo, visto a influência que as relações capitalistas trazem uma cultura alheia de sua realidade para a juventude do campo. Nesse contexto, a escola necessita trabalhar também esse “acultramento” que a juventude passa, distante da compreensão de que “o diploma do jovem rural são os calos nas mãos” (SOUZA, 2017, p. 65). Para professores(as), a juventude na E. I. Herdeiros do Saber “está

¹⁵⁸ Entrevista cedida no dia 14/05/2019. O(a) professor(a) é formado(a) em Licenciatura em Letras e História e especialista em Educação do Campo. Atua na escola há três anos e atualmente leciona para o Ensino Médio.

desenraizada de identidade coletiva, social, política e profissional” (Entrevistado(a) 4)¹⁵⁹. Ou seja, trata-se de uma questão bem mais ampla, no MST, como demonstra Caldart (2001, p. 211):

Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: Sem Terra do MST! Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria crianças Sem Terra, ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou antivalores) que a sustentam.

Parece que, nesse sentido, depoimentos se referem à identidade coletiva com o próprio Movimento, pois retratam que essa identidade dos estudantes não se expressa, por exemplo, “no Tempo Formatura. As crianças não cantam o hino, não levanta o punho, não tem uma bandeira estizada”, sugerindo que “a escola parece que também está perdida. Ela não está conseguindo reafirmar os princípios”. Conforme ainda este(a) professor(a),

E se a gente for pensar o próprio objetivo da escola que está na nossa proposta pedagógica e no próprio Complexo de Estudo, que é [serem] formadores, lutadores e construtores de uma nova sociedade, será que nossa prática diária, cotidiana, ela está formando novos lutadores, construtores? Será que nosso planejamento garante a formação desses lutadores na escola? Do jeito que ela está hoje, ela garante a formação desse lutador? (Entrevistado(a) 10)¹⁶⁰.

A fragilização da própria identidade pedagógica e política da escola do Movimento é, também, questionada por professores(as). Ao não trazer presente os princípios educativos que constam no PPP para o dia a dia da escola, “a escola também perde a identidade, pois também deixou de vivenciar, de fomentar essa identidade. A escola não proporciona que tenhamos todo dia Tempo Formatura” (Entrevistado(a) 11)¹⁶¹. De acordo com professores(as), o Tempo Formatura deveria ser uma prática

¹⁵⁹ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁶⁰ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁶¹ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

cotidiana, diária, mas que, na atualidade, acaba sendo realizado na escola quando tem algum informativo, quando tem algum pronunciamento a ser realizado a todos os estudantes. A E. I. Herdeiros do Saber é uma instituição social, entre tantas outras, e não consegue resolver todos os problemas da juventude. Todavia, esses problemas refletem diretamente nos processos formativos desta escola, na auto-organização dos estudantes, participação destes em atividades coletivas e o cultivo dos princípios do MST na escola.

Para professores(as), outra possibilidade de organização escolar, pedagógica e curricularmente, trata-se da Pedagogia da Alternância para a E. I. Herdeiros do Saber, que “permite a experiência da escola com base no trabalho” (Entrevistado(a) 6)¹⁶², porque, por meio desta dinâmica organizativa,

Os estudantes vão para casa, eles problematizam em relação à produção da horta, do leite, quais são os problemas que eles têm na propriedade, eles ficam um período na escola, tentando resolver esses problemas com o auxílio dos(as) professores(as), e voltam para casa para tentar resolver essas questões lá; é o processo de síntese acontecendo. (Entrevistado(a) 6)¹⁶³.

Professores(as) acreditam que, com a dinâmica da “Pedagogia da Alternância” na E. I. Herdeiros do Saber, teria “superado a questão de não conseguir adaptar o Calendário escolar à realidade da escola” (Entrevistado(a) 3)¹⁶⁴, também “tornaria possível construir uma organicidade própria da escola, no sentido de buscar melhorar ela no dia a dia” (Entrevistado(a) 10)¹⁶⁵.

A “Pedagogia da Alternância”¹⁶⁶ consiste em uma organicidade do ensino que sugere mudanças pedagógicas, metodológicas, estruturais e administrativas na escola. A organização do ensino, por meio dessa Pedagogia, apresenta diferentes tempos e espaços

¹⁶² Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

¹⁶³ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

¹⁶⁴ Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁶⁵ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Mestre em Educação, atua como professor(a) na escola estudada há 4 anos, atualmente leciona a disciplina de Artes e Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁶⁶ Esta organicidade é elaborada em 1930 na França e chega no Brasil no final da década de 1970 como estratégia de escolarização para os jovens do campo, para que consigam conciliar a formação escolar com o trabalho na unidade familiar. É desenvolvida principalmente nas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), nas quais os estudantes permanecem na escola em regime de internato, alternando entre grupos de meninos e meninas a cada 15 dias, ou seja, os estudantes ficam quinze dias na escola e quinze dias em casa com a família (SILVA, 2003).

no ambiente escolar, por meio da “articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita” (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008, p. 229). Além disso, existem no Brasil inúmeras experiências educativas que utilizam a “Pedagogia da Alternância” como método e forma de organização. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), a “Pedagogia da Alternância” vem se consolidando nos cursos de formação de professores(as) vinculados à Educação do Campo. Também é uma forma organizativa aderida pelo MST nos processos formativos específicos do Movimento, nos cursos de formação de dirigentes, juventude, mulheres, assim como em cursos profissionalizantes, técnicos, graduação e pós-graduação realizados em parcerias com diferentes instituições e Universidades.

Cada vez mais a “Pedagogia da Alternância” se mostra adequada à Educação do Campo, tomada em seu sentido filosófica e metodológico (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008). Todavia, ao pensar esta forma organizativa na realidade das Escolas Itinerantes e, em específico, na E. I. Herdeiros do Saber, necessita de maiores pesquisas, pois não há elaborações acerca dessa possibilidade. É uma modalidade organizativa possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases, na qual apresenta no Art. 23º que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996).

A “Pedagogia da Alternância” apresenta um acúmulo de experiências importantes, que permite articular educação e trabalho, mostra-se flexível mediante os limites apresentados pela realidade do campo, como transporte, calendário, colheita, chuva, entre outros. Contudo, esta organicidade escolar sugere a alteração de inúmeras características próprias das Escolas Itinerantes e leva a demandas acerca de mudanças de ordem curricular e pedagógicas, de reorganização e adaptação a uma nova prática na escola por meio da incorporação da associação, da formação integral e a alternância, que também levam a mudanças estruturais, necessidade de ampliação do prédio da escola para alojamento, bem como de recurso manutenção das diárias dos estudantes, entre outros. Além de todos estes aspectos, há que considerar que as Escolas Itinerantes envolvem em sua organização escolar crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

O método pedagógico¹⁶⁷ praticado pelas Escolas Itinerantes e pela E. I. Herdeiros do Saber está imbricado à concepção de educação desta escola. A E. I. Herdeiros do Saber, ao apresentar o trabalho como princípio educativo, inserido no método por meio do direcionamento de metodologias específicas, a partir da Pedagogia Socialista e o Complexo de Estudos relacionados aos Ciclos de Formação Humana, traz para a escola a realidade vivida na construção de uma experiência educativa significativa e humanizadora para os estudantes. Ao considerar que “a práxis é a única forma de atingir o conhecimento” (VÁZQUEZ, 1977, p. 292), ocorrendo por meio de experiências humanas, a E. I. Herdeiros do Saber busca oportunizar aos estudantes experiências educativas com interação ao mundo social, possibilitando uma experiência reflexiva na construção do conhecimento, ou seja, “o diferente que é possível, constituir pequenas experiências que possam ser referência na transformação da escola ou da sociedade” (Entrevistado(a) 4)¹⁶⁸.

Em relação ao segundo tipo de desafios, “Desafios econômicos, ligados à falta de recurso e investimento na escola”, sabe-se que a conjuntura política e governamental incide diretamente no chão das escolas, e na E. I. Herdeiros do Saber não é diferente. No contexto de “precarização da educação geral no país” (Entrevistado(a) 2)¹⁶⁹, na E. I. Herdeiros do Saber ocorre a “tentativa de sufocamento a partir das políticas públicas” (Entrevistado(a) 6)¹⁷⁰. Essa escola se mantém por projetos e, principalmente, por meio da comunidade, apoio de famílias que estão à margem de políticas sociais.

As condições objetivas de estrutura econômica, a falta de recurso para garantir estruturas mínimas das escolas do campo no geral, segundo professores(as), é uma realidade que faz parte das disputas pelo projeto de campo. O desmantelamento das estruturas físicas das escolas do campo nada mais é que a intenção de que as escolas cheguem a uma situação que não haja mais condições de continuar com as atividades, que a comunidade perca a disposição em lutar pela escola e o abandono acarrete em

¹⁶⁷ Na perspectiva da educação do MST, o método pedagógico versa sobre o “jeito de colocar em movimento a formação humana desde as condições objetivas que encontramos em cada momento, curso, turma ou grupo de educandos, e as definições pedagógicas que estão neste projeto” (ITERRA, 2004, p. 19).

¹⁶⁸ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁶⁹ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁷⁰ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

fechamento. Ainda, a precariedade das condições físicas limita as práticas desenvolvidas e contribuem para deslegitimar a sua proposta educativa (VENDRAMINI, 2015).

A E. I. Herdeiros do Saber possui limites acerca das condições objetivas do prédio da escola, com estrutura física precária, a falta de materiais didáticos e precariedade no transporte escolar, locomoção dos estudantes e dos(as) professores(as) até a escola. A estrutura do prédio da escola é toda de madeira e piso de alvenaria, “é uma estrutura nova, mas não está totalmente construída” (Entrevistado(a) 1)¹⁷¹. A escola apresenta um número grande de estudantes na atualidade, “precisa de uma infraestrutura maior para abranger todas as atividades da escola” (Entrevistado(a) 3)¹⁷². Faltam muitos espaços para serem construídos e a maioria dos espaços que tem precisam ser melhorados, equipados, como exemplo o laboratório de informática.

Ao mesmo tempo em que a realidade material limita os avanços na escola, também desafia o coletivo.

Por exemplo, falta um banheiro para os professores, como que a gente vai se organizar para construir um banheiro? Isso também é pedagógico, no sentido de que educa e nos transformam enquanto sujeitos, quando você vai para uma escola que você precisa construir tudo é uma outra condição de trabalho, é desafiador aos(as) professores(as). (Entrevistado(a) 11)¹⁷³.

Outra questão importante, colocada por professores(as), trata-se da falta de materiais didáticos. Nas salas de aula da E. I. Herdeiros do Saber “não há acesso à internet, temos poucos materiais, poucos livros e muitas vezes desatualizados, na maioria das vezes não tem livro didático suficiente para todos os estudantes, não temos televisão” (Entrevistado(a) 5)¹⁷⁴. Também, “na Educação Infantil não temos brinquedos, peças geométricas” (Entrevistado(a) 7)¹⁷⁵. A escola não conta com recurso para o crescimento das aulas, a escola, por contar apenas com o apoio da comunidade, consegue comprar somente os materiais básicos, o que limita o trabalho pedagógico dos(as) professores(as).

¹⁷¹ Entrevista cedida 30/08/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, é o primeiro ano de atuação na escola estudada como professor(a) do 5º ano, Ensino Fundamental I.

¹⁷² Entrevista cedida em 08/05/2019. Cursa Pedagogia, atua na escola há 4 anos e atualmente é professor(a) do 3º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁷³ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁷⁴ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

¹⁷⁵ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Esse contexto leva professores(as) a buscarem outras alternativas, como desenvolver práticas pedagógicas de forma criativa com os materiais e estruturas que tem.

Por exemplo, na educação física nós não temos nenhum campo de futebol isso exige do professor empenho maior de ter que buscar formas para que o processo de aprendizagem ocorra independente da condição material que tem, eu acho que isso é desafiador. (Entrevistado(a) 11)¹⁷⁶.

A E. I. Herdeiros do Saber também possui problemáticas relativas à locomoção dos estudantes e dos(as) professores(as) até a escola, ou seja, de transporte escolar. Após as mudanças das famílias para os lotes no final de 2018, mudança do Acampamento para o Pré-assentamento, a abrangência das linhas de ônibus e demanda de transporte escolar cresceu de forma significativa. No início, houveram problemas com a garantia de transporte, porém após uma mobilização da escola e ocupação da prefeitura, foi garantido mais ônibus para trazer os estudantes até a escola. Entretanto, atualmente a E. I. Herdeiros do Saber sofre com outra problemática em torno da locomoção dos estudantes: a qualidade das estradas. Trata-se de “um problema que limita a vinda dos estudantes e dos(as) professores(as) para a escola” (Entrevistado(a) 5)¹⁷⁷, porém a incidência é maior quando se trata dos estudantes, já que, com uma distância entre 40 a 50 km para uma linha de ônibus, “na maioria das vezes, os estudantes chegam na escola e já perderam a primeira aula” (Entrevistado(a) 6).

Em relação ao transporte escolar, tanto em relação ao tempo que ficam no ônibus, quanto ao atraso dos ônibus, “prejudica a aprendizagem desses estudantes” (Entrevistado(a) 6), sendo que o “tempo da aula é menor” (Entrevistado(a) 5)¹⁷⁸. Segundo professores(as), “o sinal estava batendo sete e quarenta e cinco e ia até as onze e vinte, os alunos já começavam perdendo aí, para iniciar, quinze minutos mais tarde, e para terminar, dez minutos mais cedo” (Entrevistado(a) 2)¹⁷⁹. Nessa situação, se o(a) professor(a) “têm as primeiras aulas é horrível porque chega estudante até na metade do

¹⁷⁶ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁷⁷ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

¹⁷⁸ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

¹⁷⁹ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

primeiro horário. O professor não consegue iniciar a aula, se inicia quando a criança chega tem que repetir tudo de novo” (Entrevistado(a) 11)¹⁸⁰. Em relação ao transporte dos(as) professores(as), há dificuldade desses chegarem até a escola nos dias de chuva. São dias que não há aulas na escola, e para compensar os dias de chuva os(as) professores(as) organizam e enviam atividades para serem realizadas em casa pelos estudantes. De forma geral, no contexto do transporte escolar das escolas do campo, a distância pode ser considerada como um dos principais fatores que levam à evasão escolar e ao baixo rendimento dos estudantes (KRUSSER, BOER e CACERES, 2017). É uma questão de políticas públicas que garantem a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes da educação básica às escolas¹⁸¹, além de assegurar transporte suficiente para as demandas procedentes da escola, garantindo a manutenção das estradas periodicamente para que os estudantes e os(as) professores(as) consigam chegar até a escola todos os dias e no horário certo (KRUSSER, BOER e CACERES, 2017).

A realidade da E. I. Herdeiros do Saber, de atrasos e precariedade nas estruturas, implica na diversificação das metodologias. Segundo professores(as), muitas vezes, evitam fazer um trabalho diferenciado por conta do pouco tempo que têm com os estudantes e das dificuldades encontradas na escola. Explicam que não conseguem “fazer novas práticas” porque não têm os materiais necessários, assim, explicam que trabalham “com o que temos, como podemos, adaptamos tudo. Se caso não tem algo, fazemos com outras coisas, a estrutura auxilia bastante.” (Entrevistado(a) 9)¹⁸². Também, as condições materiais da escola ocasionam a ausência da equipe pedagógica e coordenação. Segundo professores(as), muitas vezes, “a equipe pedagógicas e coordenação não estão acompanhando nós professores(as), porque estão envolvidos em atividades que nem é tarefa deles(as), mas correm atrás para a escola continuar e se fortalecer” (Entrevistado(a) 2)¹⁸³.

¹⁸⁰ “Por exemplo, eu tenho o primeiro ano do Ensino Médio e eu nunca consigo qualificar uma atividade com eles porque sempre chegam na metade do primeiro horário isso é um limite grande. Eu estava dando prova e tive que dar prova dois dias separados, tive que dar a prova em um dia e terminar de aplicar no outro dia, não dá para prejudicar por falta de tempo.” (Entrevistado(a) 11). Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁸¹ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei 9394/96 - que, no Artigo 3º, inciso I.

¹⁸² Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁸³ Entrevista cedida em 03/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

A realidade do campo, como “a estrada de terra, a colheita, muitas vezes não tem energia na escola” (Entrevistado(a) 6)¹⁸⁴, são fatores que interferem no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e no processo de sua transformação. Contudo, para alguns(mas) professores(as) isso acontece porque a escola não se organiza a partir das características econômicas e sociais próprias do campo. Ou seja, a realidade do campo não pode ser um problema para a escola, mas, para isso, a escola deve ser organizada a partir dessa realidade, pois há inúmeras características que são próprias da realidade dos estudantes que, quando não consideradas pela escola, tornam-se problemas, como, por exemplo, a ausência dos estudantes no período de colheita, aulas interrompidas nos dias de chuvas, os atrasos na chegada dos estudantes na escola, entre outras.

O terceiro tipo de desafios a ser discutido se referem aos “Desafios políticos, ligadas à realidade social em que a E. I. Herdeiros do Saber se insere”. As questões pedagógicas e econômicas da E. I. Herdeiros do Saber se inserem no contexto de política geral das escolas do campo. As escolas do campo, das Ilhas, Indígenas, Quilombolas e Itinerantes do MST possuem lutas específicas de acordo com a realidade de cada uma, porém compreendem uma luta geral acerca dos desafios da sociedade e valores gerais no capitalismo. A sociabilidade capitalista está presente em todas as mediações da escola, com os(as) professores(as), com os estudantes, a comunidade e o Estado, determinando a forma como as pessoas percebem a função da escola e como a escola está organizada. Como destacou Pistrak (2011, p. 23), historicamente “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo”. Portanto, construir uma escola com princípios direcionados à sociabilidade socialista na atualidade é a tentativa de desconstruir “a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes” (PISTRAK, 2011, p. 23). Ou seja, um grande desafio.

Ao mesmo tempo em que a E. I. Herdeiros do Saber se insere no plano de instituição social, que é regulada pelo Estado, com respaldo jurídico, esta escola busca desconstruir as formas de controle, regulação e relações instituídas pelo Estado por meio de suas experiências educativas. Ainda, age com autonomia mobilizadora, que envolve estudantes, professores(as) e a comunidade em atos políticos, ocupações para exigir direitos e contra aos ataques sofridos constantemente pelo Estado. Nesse contexto, a E. I. Herdeiros do Saber convive diariamente com a possibilidade de, enquanto escola, não

¹⁸⁴ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação Física, é o primeiro ano de atuação como professor(a) na escola estudada na disciplina de Educação Física – cultura corporal, para o 2º ano do Ensino Médio.

conseguir “garantir legalmente mais suas ações” (Entrevistado(a) 11), o que representa momentos de instabilidade que passa.

Os ataques às experiências educativas, de cunho revolucionário, são históricos e no contexto atual, para professores(as) é de acirramento desses ataques. Portanto, mais do que nunca, “não podemos atualmente colocar nenhum problema escolar abstraindo as questões de política geral” (PISTRAK, 2011, p. 19). De acordo com professores(as), estas “ofensivas começam devagar, gradualmente proíbe algumas questões, aos poucos vai acabando com a proposta por dentro da proposta” (Entrevistado(a) 11). Essa questão fica evidente quando questões das políticas educacionais oficiais e propostas conservadoras são exemplificadas:

Quando a gente olha a BNCC mesmo, a implementação da BNCC na nossa proposta pedagógica, como é que fica essa correlação de força? Vai ser grande no sentido de manter a legalidade. Se insere nessa questão também o Ensino Médio profissionalizante, o projeto da Escola Sem Partido. Como que a gente vai dialogar questões de gênero dentro da escola? Isso vem para ir batendo de frente com a nossa proposta. Temos claro que essas mudanças gerais implicam em mudanças no currículo e PPP das Escolas Itinerantes. (Entrevistado(a) 11)¹⁸⁵.

Nesse contexto, na E. I. Herdeiros do Saber há formas de autonomia que ainda são possíveis na resistência. A abordagem dos conteúdos de forma crítica nas aulas, ligados à realidade de luta dos estudantes, as metodologias que permitem processos mais humanizados na escola, processos formativos ligados às diferentes formas de ver o mundo, sobre gênero, agroecologia, política, bem como ações mobilizavas dos estudantes e comunidade acerca das questões da escola, do Pré-assentamento e do Movimento, as quais aproximam a escola das lutas gerais da sociedade e incorporam a escola na luta de classes.

As Escolas Itinerantes, de modo geral, estão “cada vez mais sendo marginalizadas, são taxadas como subversivas, ideológicas” (Entrevistado(a) 4)¹⁸⁶, sendo essa, uma forma de deslegitimar e coibir as experiências e o conhecimento construído nessas escolas. Para isso,

[...] o Estado vem criando mecanismos de todo jeito para passarmos a realizar outras coisas em vez de colocar a proposta em prática. Qualquer

¹⁸⁵ Entrevista cedida em 21/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, atua como professor(a) há 3 anos na escola estudada, atualmente leciona a disciplina de Artes para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁸⁶ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

coisa diferente que tentamos desenvolver dentro da escola, temos dificuldades; parece que não conseguimos pensar em outra coisa. (Entrevistado(a) 12)¹⁸⁷.

Soma-se também, ataques pelas mídias às ações do Movimento organizadas pelas Escolas Itinerantes, como o Encontro Estadual dos Sem Terrinhas¹⁸⁸, protocolos de denúncias para investigações do teor ideológico das práticas educativas das Escolas Itinerantes e sondagens de quinze em quinze dias da aprendizagem, exigindo relatórios da Equipe Pedagógica, impondo a necessidade de gerar números e nivelamentos na escola, mesmo com os direcionamentos do PPP. Assim, a escola “por medo de ataques constantes que sofre, tem medo de trazer coisas, de trazer profissionais que vem de fora, novos conhecimentos, novas formações” (Entrevistado(a) 9)¹⁸⁹.

As relações capitalistas de trabalho, colocadas aos(às) trabalhadores(as) do campo, que implicam na escola, também são lembradas por professores(as). Na atualidade, “o conjunto das reformas estão levando à crise, ao desemprego, à miséria, à pobreza, à violência em geral” (Entrevistado(a) 4)¹⁹⁰. No campo, os(as) trabalhadores(as) são atingidos de outras maneiras, principalmente pelo avanço do agronegócio e falta de assistência aos pequenos produtores no campo. As condições materiais de subsistência das famílias no Pré-assentamento é de carência, sem apoio para a produção, e as famílias “estão esperando recurso pela Reforma Agrária. Para além, não possuem nenhuma perspectiva” (Entrevistado(a) 5)¹⁹¹. Portanto, os estudantes, antes de se preocupar com as atividades da escola, são obrigados a se preocupar com a subsistência da família, muitas vezes, necessitando faltar nas aulas para trabalhar.

Todos esses desafios, discutidos neste tópico, caracterizam-se como questões gerais que implicam diretamente no chão da escola. Sobre a dialética entre os processos escolares com a sociedade, Florestan Fernandes (1966, p. 46) diz que “feito a revolução na escola o povo a fará nas ruas”. Compreensão que alguns(mas) professores(as)

¹⁸⁷ Entrevista cedida em 25/05/2019. Formado(a) em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza e matemática, especialista em Educação do Campo, atua há 4 anos na escola pesquisada, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Médio.

¹⁸⁸ XIII Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha, realizado no dia 16 a 18 de outubro de 2019, em Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba. O encontro reuniu cerca de 400 crianças de 6 a 12 anos, vindas de acampamentos e Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná. (Setor de Comunicação e Cultura do MST-PR, 2019).

¹⁸⁹ Entrevista cedida em 16/05/2019. Cursa Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, atua há 4 anos na escola e atualmente é professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁹⁰ Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁹¹ Entrevista cedida em 14/05/2019. Formado(a) em Letras e História, especialista em Educação do Campo e Pedagogia Escolar, atua como professor(a) na escola pesquisada há 3 anos, atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol para 1º ano do Ensino Médio.

apresentam quando dizem que “as coisas acontecem articuladamente, não avança a transformação da escola se não avançar a transformação da sociedade” (Entrevistado(a) 4)¹⁹². Entretanto, a escola precisa levar em consideração esses e outros desafios nos processos educativos e buscar trabalhar a partir da realidade, apesar de todos os limites encontrados não deixar de insistir na construção de uma nova sociabilidade.

¹⁹² Entrevista cedida em 08/05/2019. Formado(a) em Filosofia, Mestre em Educação, atua há 3 anos na escola pesquisada, 6º ano do Ensino Fundamental II.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalva-se que esta pesquisa representa uma tentativa de compreensão do processo de transformação da forma escolar assumido pelo MST nas Escolas Itinerantes do Paraná, a partir da experiência educativa da Escola Itinerante Herdeiro do Saber. É importante ressaltar que o processo de transformação da forma escolar ocorre de maneira específica em cada experiência escolar, visto que cada Escola Itinerante do MST, no Paraná, apresenta características próprias de sua realidade no processo de transformação. Portanto, as discussões apresentadas são aspectos identificados na experiência pesquisada, mas que podem contribuir nas demais experiências educativas.

É importante destacar que as reflexões apresentadas revelam indicações parciais, resultantes de um processo de pesquisa que buscou dar voz aos sujeitos de uma experiência escolar, aqueles que contribuem na construção do processo analisado, os(as) professores(as) atuantes na E. I. Herdeiros do Saber. Professores(as) que trabalham e vivenciam na/para a transformação da forma pedagógica desta escola, transformação a qual está em andamento, em constantes mudanças, ou seja, não podemos apresentar indicações conclusivas de um processo em caminho.

Na análise do processo de transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho” na E. I. Herdeiros do Saber, a partir das compreensões dos(as) professores(as) atuantes no ano de 2019, guiou-se pela seguinte questão geral: Quais as compreensões dos(as) professores(as) que atuam na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, em relação ao processo de mudanças das práticas pedagógicas acerca da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”? A partir desta questão principal, desdobram-se as demais questões norteadoras: 1) Qual a forma pedagógica da “Escola do Ensino”? 2) Qual a forma pedagógica da “Escola do Trabalho”? 3) Como se concebe a Escola Itinerante do MST, no processo de transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”? 4) Quais são as características pedagógicas da “Escola do Ensino” ainda presentes na Escola Itinerante do MST na organização do trabalho pedagógico? 5) Quais as contradições que limitam a transformação da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho” na Escola Itinerante pesquisada?

A partir destas questões, inicialmente a pesquisa consistiu em ampliar as compreensões acerca da forma pedagógica da “Escola do Ensino” e “Escola do Trabalho”. Assim, começou-se pela consolidação histórica da atual forma escolar, por meio da apresentação de alguns elementos que compõem a formação da instituição escolar na história e sua contribuição para a compreensão de suas configurações na

atualidade. Constatou-se que a escola nasce juntamente com a escrita, as cidades a incorporam e o Estado a regulam. Na antiguidade, a escola ensina para as funções governamentais através da oralidade e memorização e, em alguns casos, a escrita, e apresenta o conhecimento como sinônimo de poder. Na Idade Média, as escolas estão subordinadas à Igreja, sendo escolas cristãs que contribuem na difusão da escrita, leitura e habilidade básicas de calcular, principalmente, ligado ao estudo das escrituras. São escolas elementares e faculdades que formam, segundo os preceitos religiosos, a serviço da difusão do cristianismo e sob forte disciplinamento para a transmissão dos saberes. Na modernidade, os Colégios e as escolas elementares visam à formação da elite como governantes e a classe trabalhadora a partir da homogeneidade cultural. É nesse período que ocorre a consolidação da forma escolar que perdura até a atualidade, pela qual apresenta grande centralidade no ensino, denominada por Krupskaya (2017, p. 37) como “Escola do Ensino”, conceito forjado nas discussões sobre a construção da “Escola do Trabalho” russa.

Na sistematização da história de consolidação da instituição escolar, evidenciou-se que é uma história contida de tensões, de imposições sociais de classe e resistências, por meio de projetos transformadores. E, portanto, como Petitat (1994) apresenta, a escola é produto de uma configuração histórica, que em cada momento na história exige a adaptação da escola e todas transformações sociais interferem no caráter desta instituição, mas a escola também incide sobre as relações sociais, sendo também agente de mudança, ou seja, “a escola que é produzida e produtora da sociedade” (PETITAT, 1994, p. 147-148).

Constatou-se que a forma escolar se caracteriza pelos dispositivos de normalização, compreende um espaço separado, segmentado, um tempo fragmentado, regado de regras, normas impessoais, com uma socialização própria instituída pelo princípio de revelação e cumulatividade, na qual os estudantes são avaliados constantemente e mensurados por uma nota. O currículo, originado junto à forma escolar, caracteriza-se pela regulação, ordenação e separação dos conteúdos, ou seja, classifica o conhecimento. Essa forma, que também é conteúdo, consolida-se e se impõe na história, e nem mesmo o caráter de classe da escola não altera suas configurações, em consonância com o modo de produção capitalista, que divide a atividade intelectual do manual, tornando a escola estritamente livresca, a “Escola do Ensino”, distante da prática social, distante da vida.

Posteriormente, foram apresentados elementos das configurações da “Escola do Ensino” em sua atualidade. Constatou-se que a “Escola do Ensino” é o modelo

hegemônico de educação formal e também produto do desenvolvimento do capitalismo, o qual introduz elementos organizativos e ideológicos, próprios do seu modo de produção, nas atividades escolares. A matriz formativa de subordinação mantém-se nesta escola, porém assume novas características, torna-se estatal, laica, gratuita e obrigatória para a alfabetização e transmissão dos conhecimentos elementares; escola que potencializa as medidas classificatórias e hierárquicas. A Escola secular, a partir do adestramento da classe popular, torna-se a escola da integração social, pois assume o papel assistencialista, acolhedora. Em sua forma, apresenta por excelência medidas disciplinadoras e avaliativas, que considera apenas os resultados e estimula a competição, ascensão no plano individual.

Da negação à “Escola do Ensino”, apresentou-se a experiência educativa da “Escola do Trabalho”, pois se identificou, nessa experiência escolar, as bases para mudanças da forma escolar na atualidade. A “Escola do Trabalho” apresenta o trabalho como atividade necessária no processo de ensino e aprendizagem para uma formação mais completa e humanizada, que na Pedagogia Socialista Russa denomina-se como formação multilateral; escola pensada a partir da união indissociável entre ensino e trabalho na formação do homem novo para a transformação da sociedade; que valoriza o trabalho, em sua forma e conteúdo, para a humanização – formar pessoas integralmente, com novos alicerces objetivos e subjetivos para uma sociabilidade socialista. Portanto, escola que busca formar pessoas desenvolvidas que sejam habilitadas para todas as formas de trabalho, que possuam consciência social e capacidade organizativa para a construção de uma nova sociedade.

Em seguida, a pesquisa consistiu em identificar a forma pedagógica da escola do MST e suas especificidades a partir de sua proposta pedagógica. Assim, caracterizou a escola do MST e suas conexões com a “Escola do Trabalho” na consolidação de uma educação transformadora na atualidade. Evidenciou que a escola no Movimento apresenta uma concepção de educação que transcende os objetivos do ensino para a transformação da sociedade, que materializa os princípios filosóficos e pedagógicos do MST atrelados à concepção de educação revolucionária para a “Escola do Trabalho”. Evidenciou-se, ainda, que a escola do MST, alicerçada sob as bases educacionais da educação socialista, busca conceber a própria experiência escolar das Escolas Itinerantes no contexto social dos acampamentos em que faz parte, o que permite a relação mais efetiva com o Movimento e os processos educativos dessas escolas. Nesse conjunto, apresentou-se a Escola Itinerante enquanto experiência escolar distinta, que possui uma organização pedagógica e curricular diferenciada, que objetiva formar pessoas integralmente, com

novos alicerces objetivos e subjetivos para uma sociabilidade socialista e que se organiza para garantir a formação nos processos de luta social e para a luta social, a partir do Sistema de Complexos alinhado aos Ciclos de Formação Humana. Acredita-se que, na atualidade, a Escola Itinerante está na tendência de transformação da forma escolar, porque seus objetivos são mais amplos.

A pesquisa buscou ampliar a compreensão sobre o processo de transformação da “Escola do Ensino” – sua condição social e histórica – para a “Escola do Trabalho” na Escola Itinerante Herdeiros do Saber. Inicialmente, caracterizou as particularidades sociais, culturais e educacionais da E. I. Herdeiros do Saber e evidenciou que é uma escola que se consolida junto ao Acampamento, por meio da organização e a ocupação da terra. A E. I. Herdeiros do Saber é construída e acompanhada em todo seu processo de itinerância pelo trabalho voluntário e coletivo dos acampados, organizado em mutirões e se caracteriza como centro cultural do Pré-Assentamento. É uma escola que se propõe a construir-se permanentemente no contexto de lutas e desafios da atualidade para dar continuidade ao processo de transformação, com vistas à formação completa dos sujeitos.

A partir das compreensões dos professores(as) acerca do processo de transformação da forma pedagógica na E. I. Herdeiros do Saber, foi possível constatar que, em relação ao conhecimento, há necessidade de maior centralidade nos conteúdos, necessários e importantes na Escola Itinerante estudada. Contudo, não podem ser trabalhados os conteúdos em si próprios, sem estar ligados à vida dos trabalhadores, pois trabalhar o conhecimento científico conexo à realidade, à vida dos estudantes, é um dos grandes diferenciais desta escola. Também se evidenciou que, no que se refere às metodologias sugeridas pela E. I. Herdeiros do Saber, a busca de superação das características pedagógicas da “Escola do Ensino” ocorre principalmente por meio das metodologias construídas nesta escola, como práticas permanentes de contraposição ao modelo hegemônico de escola, mas se encontram limites de desenvolvimento dessas novas práticas, pela falta de compreensão dos professores(as), estudantes e comunidade. E, em relação à organicidade da escola, há dificuldade acerca da organização de novos tempos e espaços para novas práticas na escola, como o Tempo Formativa ou o Tempo Trabalho nos Núcleos Setoriais, bem como de romper com a hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica. Em relação a estas questões, professores indicam a necessidade de suas formações para compreensão e qualificação dos limites encontrados no trabalho docente.

No que se refere ao entendimento dos(as) professores(as) acerca do processo de transformação da E. I. Herdeiros do Saber para a “Escola do Trabalho”, destacam-se na

escola as diferentes práticas em desenvolvimento a partir do trabalho como princípio educativo. Depoimentos sugerem que o trabalho como princípio educativo na E. I. Herdeiros do Saber acontece por meio do estudo dos conhecimentos científicos, da pesquisa e da participação ativa na realidade do Pré-assentamento, o que pode caracterizar a formação escolar desenvolvida na E. I. Herdeiros do Saber, pela qual considera trabalho toda atividade de estudo e pesquisa, que levanta as problemáticas da comunidade, discutindo-as na escola na perspectiva da interpretação da realidade social, à luz dos objetivos formativos da escola, seguidas por meio da auto-organização dos estudantes, da intervenção na realidade com trabalhos práticos. Evidencia-se, ainda, a construção de diferentes tempos e espaços na escola, os quais tencionam a forma da “Escola do Ensino” e oportunizam a formação mais completa. Os tempos e espaços, construídos por meio das metodologias e organicidade da E. I. Herdeiros do Saber, contribuem para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. São momentos nos quais ocorrem processos de pesquisa e trabalho dos estudantes na comunidade, assim como, processos de democratização e participação da comunidade na escola. Pode-se dizer que o vínculo entre escola e comunidade se fortalece por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pela E. I. Herdeiros do Saber, da mesma forma que o estreitamento na relação entre escola e comunidade contribui no caminho para transformação para a “Escola do Trabalho”.

A pesquisa apontou alguns desafios vivenciados pela E. I. Herdeiros do Saber que podem contribuir com o avanço desta experiência educativa. Evidencia-se que a E. I. Herdeiros do Saber, ao colocar enquanto uma experiência escolar distinta, que possui uma organização pedagógica e curricular diferenciada, que rompe com diferentes características da “Escola do Ensino”, apresenta desafios que limitam o avanço na efetivação de uma escola transformadora com objetivos alinhados a princípios socialistas na atualidade. A partir dos apontamos realizados pelos(as) professores(as), esses desafios são elencados como pedagógicos, ligados à consolidação da proposta pedagógica na E. I. Herdeiros do Saber, de qualificação e amadurecimento dos processos em andamento por meio da apropriação da proposta pedagógica pelos diferentes sujeitos da escola, professores(as), coordenação, equipe pedagógica, estudantes e comunidade, e reorganização e retomada de algumas práticas. Desafios econômicos ligados à falta de recurso e investimento na escola, comuns ao processo geral de precarização da educação no país, culminam em limites acerca das condições objetivas do prédio da escola, com estrutura física precária, a falta de materiais didáticos e precariedade no transporte escolar, locomoção dos estudantes e dos(as) professores(as). Desafios políticos ligados à realidade social em que a E. I. Herdeiros do Saber se insere, como o contexto de política geral das

escolas do campo. Essas escolas compreendem uma luta geral acerca dos desafios da sociedade e valores gerais no capitalismo, pois a sociabilidade capitalista está presente em todas as mediações da escola, com os(as) professores(as), com os estudantes, a comunidade e o Estado, e que determina a forma como as pessoas percebem a função da escola e como a escola está organizada. Soma-se à esta questão, os ataques às experiências educativas de cunho revolucionário, os quais são históricos e no contexto atual, segundo professores(as), é de acirramento.

Embora existam muitos outros aspectos a serem considerados no processo de transformação da forma escolar, que transcendem as compreensões dos(as) professores(as) e da pesquisadora, entende-se que as discussões apresentadas permitem aproximação da realidade vivenciada por esta escola. Nesse sentido, há necessidade de aprofundamento contínuo das reflexões apresentadas e envolvimento de outros sujeitos do processo de transformação, estudantes, equipe pedagógica, comunidade, Setor de Educação do MST, entre outros. A partir dos desafios apontados, têm-se perguntas em aberto, lacunas, que podem ser aprofundadas: Como oportunizar processos formativos contínuos sobre a proposta pedagógica aos professores(as) e equipe pedagógica? Como oportunizar e organizar formações com os estudantes sobre a auto-organização e a proposta pedagógica da escola? Como oportunizar e organizar formações com a comunidade? Como potencializar as atividades de trabalho em conjunto a comunidade? Como potencializar a ação coletiva na escola que envolva todos os sujeitos? Como avançar na organicidade educativa da escola a partir do trabalho como princípio educativo? Como avançar na organicidade educativa da escola para garantir o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado? Como avançar nos limites apontados na escola? Como potencializar as atividades diferenciadas identificadas na escola? Como mediar os desafios da escola no contexto de ataques a esta experiência educativa?

Espera-se que essa pesquisa tenha contribuído para que tais indagações já estejam em processo de reflexão e prática na própria E. I. Herdeiros do Saber e em outras, ainda, que essas necessitem de diferentes sistematizações e socializações.

5. REFERÊNCIAS

AMBONI, V. **A Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella**. Tese(Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 53.

BAHNIUK, C. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. In: CALDART, R. S. et al (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular. 2012, p. 333-339.

BAHNIUK, C. Os desafios de uma educação revolucionária: a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: ORSO, J. P. MAANCHEN, J. CASTANHA, A. P. **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos de revolução russa**. Autores Associados. 2017, p. 169-192.

BOGO, A. Movimento e lutas políticas. In: ORSO, J. P. MAANCHEN, J. CASTANHA, A. P. **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos de revolução russa**. Autores Associados. 2017, p. 125-146.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular, 2012. p. 257- 265.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, RS: Mimeo, 2015.

_____. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

_____. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, 15 (43), 2001, p. 207-224.

CALVÓ, P. P. **Pedagogia da Alternância**: alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

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

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez Editora. 2013.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 306-310.

_____. CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. 23(1), 187-205, 2014.

CIAVATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.561-569.

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio Bonito do Iguaçu, 2017.

COUTINHO, C. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 43-77.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FILIPAK, A. “**A nossa escola, ela vem do coração**”: Política Pública de Educação do Campo nas Histórias de Vida de Educadores e Educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber, Ortigueira, PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

FERNANDES, F. **A sociologia numa era de revolução social**. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 nov. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª edição [1ª ed. 1970], Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. C.; CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Edunioeste, 2013.

FREITAS, L. C. A luta pela pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 89-97.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.21-46.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GARCIA, F. M. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2002 pp. 64-89.

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1981.

GUIMARÃES, A. R. **Redefinição dos objetivos pedagógicos do capital: em busca de um novo consenso**. Trabalho apresentado no IV Fórum Nacional de Educação e I Simpósio Internacional de Educação da ULBRA. Torres-RS, 2007.

HAMMEL, A. C; FARIAS, M. I; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, M. L. S; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.

ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro. Método Pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Ano IV, nº 9, Veranópolis/RS, 2004.

IURCZAKI, A. **Escola Itinerante: Uma experiência de educação do Campo no MST**. - 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007. 139 p.

JANATA, N. E. **Juventude que ousa lutar!** Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

KNOPE, J. de F. **A relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião:** análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. 155 p.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUSSE, E. A. N.; BOER, A. V.; CACERES, E. U. L. **Transporte escolar:** importância e dificuldades. 14ª Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa. São Paulo, 2017.

LENIN, V. I. **Obras Escolhidas em Três Tomos.** Moscou: Progresso, 1978. t. 2, p. 306-307. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/09/14.htm>. Acesso em: 20 maio. 2019.

LEITE, V. de J. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho:** A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNATCHARSKI, A. A educação na Rússia revolucionária. **Discurso.** Crédito: http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=4457. Acesso em 10 de janeiro de 2012.

LUNATCHARSKI, A. **A Educação na Rússia Revolucionária.** Jornal Livro. V. I, nº 10. Outubro de 2002.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico.** São Paulo. Ed. 34. 2005.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARIANO, A. S. **Ensaio da Escola do Trabalho no Contexto das lutas do MST:** A proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo, nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016. 255 p.

MARX, K. **O capital.** V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 4.ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987-1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNARIM, A. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Sec. 21. **Em Aberto**, INEP, v. 24, n. 85. Brasília, DF. 2011.

MST. **Linhas Básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos:** documentos para discussão. São Paulo: Setor de Educação, 1990.

_____. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de Educação**, n. 1. São Paulo, 1992.

_____. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. **Cadernos de Educação**, n. 6. São Paulo, 1995.

_____. **Dossiê MST Escola.** ITERRA, 2005.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez Editora. 2018.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEIXOTO, E. M. de M. 100anos da Revolução Russa: as lições da política para a educação – notas de estudos de obras de Lenin e Krupskaya. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 276-291, dez. 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PENNA, F. de A. A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-49.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Expressão Popular, 3 ed., 2011.

_____. **A Escola-Comuna**. 2. Ed. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

POMAR, V. **Pedagogia Socialista** – Legado da Revolução de 1917 e Desafios Atuais. São Paulo: Expressão Popular, 1ª Edição, outubro de 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. L.; BANIUK, K. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante do Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da; SEVERINO, A. J. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 13–17.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. Z. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, 2013.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SOUZA, R. R. de. **Luta pela terra e prática pedagógica: a experiência da Escola Herdeiros do Saber**. Monografia (TCC Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas). Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul, 2017.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, V. A. de S. **Agroecologia, juventude e permanência no campo: uma relação possível?** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas, Florianópolis, 2017.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

URQUIZA, P. R. U. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber - Ortigueira - PR 2005-2008**. Londrina, 2009, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz F. Cardoso. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VINCENT, G.; LAHIRE, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31, n. 03, p. 49-69. Julho-Setembro, 2015.

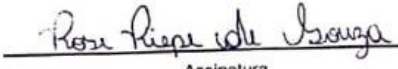
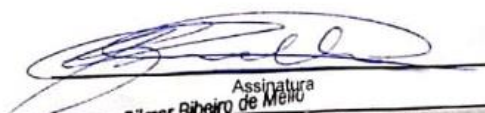
VESENTINI, J. W. **A questão do livro didático no ensino da Geografia**: Novos caminhos da Geografia. In: CARLOS, A. F. A. (org.) Novos caminhos da Geografia. 5. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Crithian Matheus Herrera. 5 ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS:

ANEXO 1:

Plataforma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da escola do ensino à escola do trabalho			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ROSE RIEPE DE SOUZA			
6. CPF: 092.008.499-03		7. Endereço (Rua, n.º): Assentamento Ireno Alves CEAGRO - VILA VELHA RIO BONITO DO IGUAÇU PARANA 85340000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 46999747828	10. Outro Telefone:
		11. Email: rose17riepe@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 05 / 12 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA		13. CNPJ: 78.680.337/0006-99	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
15. Telefone: (04) 6524-1661		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Gilmar Ribeiro de Mello		CPF: 643.887.609-78	
Cargo/Função: Diretor Geral			
Data: 05 / 12 / 2018		 Assinatura Gilmar Ribeiro de Mello Diretor Geral Portaria 0003/2016 - GRE Unicentro - Campus de Francisco Beltrão	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 2:



ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da 'escola do ensino' à 'escola do trabalho'

Pesquisador(es): Rose Riepe de Souza

Local da pesquisa: Escola Itinerante Herdeiros do Saber, acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu (PR).

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Antônio Escobar de Almeida

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2016 CNS/MS e suas complementares.

Rio Bonito do Iguaçu 05 de dezembro de 2018.

Antônio Escobar de Almeida 
(Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa)

ANEXO 3:

**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

ANEXO III

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título do projeto: Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da 'escola do ensino' à 'escola do trabalho'

Pesquisador(es): Rose Riepe de Souza

O(s) pesquisador(es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:

1. preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados
2. preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão
3. divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa
4. respeitar todas as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares na execução deste projeto

Francisco Beltrão 05 de dezembro de 2018.

Rose Riepe de Souza

ANEXO 4:


unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP


 Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

ANEXO III

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título do projeto: Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da 'escola do ensino' à 'escola do trabalho'

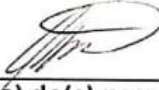
Pesquisador(es): Rose Riepe de Souza e Clésio Acilino Antônio

O(s) pesquisador(es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:

1. preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados
2. preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão
3. divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa
4. respeitar todas as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares na execução deste projeto

Francisco Beltrão _____ 05 _____ de Dezembro de 2018


 (Nome e assinatura do pesquisador responsável)
 Clésio Acilino Antônio


 (Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) colaboradores)
 Clésio Acilino Antônio

ANEXO 5:

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da escola do ensino à escola do trabalho

Pesquisador: ROSE RIEPE DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04193018.4.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.127.737

Apresentação do Projeto:

Reapresentação saneadora de pendências.

Objetivo da Pesquisa:

Reapresentação saneadora de pendências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Reapresentação saneadora de pendências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Reapresentação saneadora de pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Reapresentação saneadora de pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, a redação corrige os termos relativos aos riscos e reelaboração do TCLE eliminando suas repetições e dados desnecessários sobre os pesquisadores, correção de linguagem e supressão da citação do SIATE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.127.737

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1270951.pdf	31/01/2019 09:57:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido.docx	31/01/2019 09:56:45	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.doc	06/12/2018 14:56:14	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_ciencia_do_resposavel_pelo_campo_de_estudo.pdf	06/12/2018 14:55:02	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_dados_em_arquivo.pdf	06/12/2018 14:51:02	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_do_pesquisador_de_que_a_coleta_nao_foi_iniciada.pdf	06/12/2018 14:50:06	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito
Outros	Questionario.docx	06/12/2018 14:47:52	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/12/2018 15:24:36	ROSE RIEPE DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 31 de Janeiro de 2019

**Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICES:

APÊNDICE 1:

QUESTIONÁRIO – ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA

Observações:

Caro(a) professor(a), este é um questionário de levantamento sobre a disponibilidade de sua participação na pesquisa sobre o processo de mudanças das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as), na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu (Paraná), desenvolvida pelo(a) mestrando(a) Rose Riepe de Souza (Mestrado em Educação da Unioeste-FBe).

As informações solicitadas neste questionário, caso venha confirmar a aceitação para a participação na pesquisa, servirão para contextualizar os sujeitos envolvidos com esta atividade de investigação, tornando-se importantes dados para o próprio desenvolvimento desta.

No final do questionário (10º item), solicitamos, objetivamente, para que você manifeste sua posição acerca da participação da pesquisa.

Agradecemos por sua importante disponibilidade.

Rose Riepe de Souza /Prof. Clésio A. Antônio (Orientador)

1. Nome: _____

2. Sexo: () Fem. () Masc.

3. Idade: _____(anos).

4. Formação Graduação: _____

5. Formação Pós-Graduação: _____

6. Tempo de Trabalho no Magistério: _____(anos).

7. Vínculo funcional atual: () PQP () PSS () Estagiário () Outro: _____

8. Tempo de trabalho na escola: _____(anos).

9. Componente curricular ou função de trabalho na escola:

10. Tem interesse em participar da Pesquisa sobre o processo de mudanças das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as), na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu (Paraná), desenvolvida pelo(a) mestrando(a) Rose Riepe de Souza (Mestrado em Educação da Unioeste-FBe)?

() Sim () Não () Necessito de mais esclarecimentos.

11. Qual o melhor dia e horário da semana para participar do momento de entrevista com o(a) mestrando(a)?

Dia: ____/____/____.

Horário:_____.

Contato (Telefone e e-mail): _____

APÊNDICE 2:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perfil dos(as) entrevistados(as): professores(as) atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber no ano de 2019

Título da pesquisa:

Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da “Escola do Ensino” à “Escola do Trabalho”

Pesquisador(a): Rose Riepe de Souza

Orientador: Clésio Acilino Antônio

Objetivo: Analisar o processo de mudanças das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as), na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu (Paraná).

Identificação:

- 1) Idade;
- 2) Formação;
- 3) Tempo de atuação na escola;
- 4) Relação com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Escola do Ensino:

- 1) Sobre a compreensão do(a) educador(a) acerca da escola tradicional do ensino;
- 2) Sobre a compreensão do(a) educador(a) em relação à principal característica pedagógica da “Escola do Ensino”;
- 3) Sobre o que o(a) educador(a) identifica da escola tradicional do ensino que necessita ser transformado na Escola Itinerante;
- 4) Sobre os elementos que o(a) educador(a) identifica da escola tradicional do ensino que deve mantido na Escola Itinerante.

Escola do Trabalho:

- 1) Sobre a compreensão do(a) educador(a) acerca da Escola do Trabalho;
- 2) Sobre a compreensão do(a) educador(a) à principal característica pedagógica da Escola do Trabalho;
- 3) Sobre a compreensão do(a) educador(a) acerca do trabalho como princípio educativo;
- 4) Sobre como o(a) educador(a) identifica o trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante que atua.

Escola Itinerante:

- 1) Sobre a compreensão do(a) educador(a) acerca da Escola itinerante (Que escola é esta?);
- 2) Sobre a compreensão do(a) educador(a) acerca do processo de transformação da Escola do Ensino para a Escola do Trabalho na Escola Itinerante;
- 3) Sobre a compreensão do(a) educador(a) do que não vem sendo implementado na Escola Itinerante em relação ao trabalho nas atividades pedagógicas da Escola Itinerante;
- 4) Sobre o que o(a) educador(a) identifica que deve ser superado na Escola Itinerante no processo de transformação para a Escola do Trabalho;
- 5) Sobre os principais desafios, presentes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, que limitam o processo de transformação para a Escola do Trabalho;
- 6) Sobre como o coletivo de professores(as), atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, vem compreendendo e praticando o processo de transformação para a Escola do Trabalho.

Considerações espontâneas do sujeito da pesquisa:

- O(a) educador(o) gostaria de fazer outras considerações sobre as questões da entrevista?

APÊNDICE 3:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Escola Itinerante Herdeiros do Saber: Uma análise sobre o processo de transformação da “Escola do Ensino” à “Escola do Trabalho”

Rose Riepe de Souza - Pesquisadora responsável
Telefone: (46) 999373275

Clésio Acilino Antônio - Orientador e supervisor da pesquisa
Telefone: (46) 3523-0218

Convidamos você, educador(a), a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar o processo de mudanças das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para a “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as), na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu (Paraná). Para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em entrevistá-lo, estima-se em média duas horas para realização da entrevista. Para esclarecimento, informamos que este documento, o TCLE, será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Sr.(a). Não será pago nem irá receber para participar deste estudo. Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Suas respostas, dados pessoais, permanecerão em sigilo, seu nome não será divulgado, nem com os resultados finais do estudo. Durante a execução do projeto poderá desistir da participação em qualquer instante. Se tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou sobre os procedimentos utilizados, pode nos procurar ou procurar o Comitê de Ética, o telefone é 3220-3092. Se precisar de algum atendimento, orientação, por se sentir mal, constrangido(a) ou prejudicado(a) pela pesquisa, nos responsabilizamos por prestar atendimento através do diálogo para entendimento da situação, se necessário será retratado, suspenso a entrevista, não permitindo maiores danos ou repercussões. Durante a execução das entrevistas pode acontecer algumas situações de constrangimento como preocupação, aborrecimento, invasão de privacidade, inibição, vergonha, devido a presença do gravador, do teor das questões ou de como as questões serão realizadas. Para evitar tais situações procuraremos realizar a entrevista em um espaço reservado, sermos cautelosos, falar com linguagem clara, acessível, deixa-lo(a) à vontade, buscar diminuir a violência simbólica emitida como entrevistadora. Porém, ao constataremos qualquer situação de desconforto será dado a opção de não responder determinada questão, interromper a entrevista temporariamente, ou de desistir de participar da pesquisa. Diante de situações relacionadas à saúde como mal-estar, falta de ar ou, até mesmo, desmaio, será prestado socorro imediatamente. Caso o(a) Sr.(a). se sinta prejudicado com a pesquisa será encontrado formas de nos retratarmos. Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de possibilitar dar voz aos professores(as) como agentes do processo educativo e, também, contribuintes na pesquisa em educação. Dar visibilidade a experiência educativa que vem sendo desenvolvida pelo MST nas escolas Itinerantes, bem como promover a reflexão em torno da ação pedagógico pelo trabalho como princípio educativo, cotejando o avanço das análises nessa categoria. Por fim, sistematizar um conhecimento significativo à comunidade, que permita leva-los a identificar o potencial formador da escola. Diante dos esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa, em caso de concordância com os aspectos descritos, convido que assine o TCLE no local abaixo especificado. Desde já agradeço sua colaboração e

fico no compromisso dar notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.
Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa:_____

Assinatura:_____

Eu, Rose Riepe de Souza, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 20____.