

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

LUCIANA MARIA DE MATOS E SILVA

O PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
COM ÊNFASE NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA ITINERANTE
CAMINHOS DO SABER

GUARAPUAVA
2018

LUCIANA MARIA DE MATOS E SILVA

O PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
COM ÊNFASE NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA ITINERANTE
CAMINHOS DO SABER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador Prof^o. Dr. Marcos Gehrke

GUARAPUAVA
2018

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

M433p

Matos e Silva, Luciana Maria de

O pedagogo na organização do trabalho pedagógico na implementação da proposta político pedagógica da escola itinerante Caminhos do Saber / Luciana Maria de Matos e Silva. -- Guarapuava, 2018
xviii, 232 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação), 2018

Orientador: Marcos Gehrke

Banca examinadora: Marcos Gehrke, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Angela Maria Silveira Portelinha

Bibliografia

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Trabalho do pedagogo. 4. Organização do trabalho pedagógico. 5. Escola itinerante. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

| CDD 370

Para meus amores: Alziro, João Olímpio e Maria Luísa

AGRADECIMENTOS

Momento tão esperado este, o de agradecer, portanto, agradeço muito.

Aos Meus Filhos, João Olímpio Matos dos Santos e Maria Luísa de Matos dos Santos pela paciência de esperar sempre: a mãe chegar, a mãe ler, a mãe escrever, a mãe sair do computador. E principalmente por me fazerem finalizar essa etapa, perguntando, quase todos os dias, quando terminaria o trabalho que me roubava de vocês, para, enfim, poder voltar a brincar, assistir filmes, passear, ler juntos.

Ao meu companheiro e amigo, que amo tanto, Alziro dos Santos, por ser meu alicerce, por cuidar dos nossos filhos na minha ausência, por me incentivar sempre e me animar nas horas de angústia. Pelo carinho e dedicação que me sustentaram nessa trajetória.

Aos meus pais, Olímpio Jorge Xavier de Matos e Silva e Benvinda Souza de Matos e Silva. Em vocês senti a coragem para continuar sempre. Serei eternamente grata a você, pai, por me contar quem era Marx (acho que nem se lembra desse detalhe) e a você, mãe, por me cobrar, desde a graduação, que eu desse continuidade aos estudos. A vocês dois serei eternamente grata pela vida e pelos exemplos de força e resistência, que me dão sustentação a cada dia.

A toda família, principalmente aos irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas! Aos que ficaram na torcida para que tudo desse certo!

As minhas amigas/irmãs que a vida me trouxe: Valdivânea Barbosa, um presente, um anjo bom, agradeço a acolhida em sua casa, a maturidade dos conselhos, as conversas, as risadas, tudo que compartilhamos juntas. Suzamara Weber, também pela acolhida em sua casa, pela refeição e conversar em volta da mesa, pelo abraço apertado, pela escuta e exemplo de pesquisadora disciplinada que és; Marcia Dal Santos pela atenção e disponibilidade; Neuci Schotten, pela amizade de muitos anos que nos mantém unidas; Luciana Vedovato, por tudo que compartilhamos, pela leitura atenta e opiniões sinceras, pelos poemas que sempre me apresentaste. Sílvia Alves, pelos momentos bons que passamos juntas, também pela leitura atenta, dedicação e cuidado para que eu fosse coerente na escrita. Silvana Aparecida Loch, pelos abraços apertados, por nossas viagens que passavam tão rápido em tão boa companhia, por me ensinar que se tem algo incomodando a gente precisa resolver. Margareth Calvi, pelas mensagens de bom

dia e “como está a escrita?”, me fazendo retornar quando me distanciava, por me fazer ver o paraíso atrás de casa e o quanto que podia ser inspirador. Clotilde Zai, pelo sorriso e azul do céu que seus olhos inspiram, pelas orquídeas e suculentas, pela sensibilidade e força que seus gestos sempre traduzem. Walkíria Olegário Mazeto, pela militância e luta sindical, uma vida dedicada ao coletivo, você me faz acreditar que de mãos dadas somos mais fortes. Vilma Terezinha Pinto exemplo de mulher, quando eu crescer queria ter sua elegância e coragem e Walquíria Dahma, minha professora de química, a primeira a me falar de luta de classe e de privatização (da Valle do Rio Doce). Acho que aprendi com você a primeira lição que um trabalhador deve aprender: pertencço a uma classe, a classe trabalhadora. Elisângela Rocha: pela argumentação sempre presente; Silvane Bottega, exemplo de leveza e mãe cuidadosa. Cibeli Introvini, minha bela amiga, exemplo força e ousadia, a professora alfabetizadora que me inspira. A Dayse pela alegria; Solange: superação; Kelly: ousadia e verdade; Léu: delicadeza; Naiara: a menina que cresceu; Francielly Rocha: A irmã que trouxe leveza; Zulméia: pela coragem e força que demonstra como mulher e mãe trabalhadora; Edir (Dida): pela amizade sincera e verdadeira; Mayara: mesmo longe sempre presente; Marlizinha: nunca é tarde para fazer o que realmente importa e Emily, João Pedro, Cecilia, Helena, Otávio, Laura, Isadora, Solano, Daniel, Clarice, Pedro, Davi Victor e Heloísa: nossa esperança.

Aos amigos de trabalho e luta diária por uma escola do campo, comprometida com o conhecimento e com a vida: Claudemir Esquerdo Corral e Jucélia Castelari Lupepsa;

Aos amigos da Educação do Campo Maria Isabel Farias e toda a equipe da gestão de 2003 – 2010 da Coordenação Estadual da Educação do Campo, pelos bons momentos de formação que passamos juntos;

Ao Colégio Est. Do Campo Padre Vitor Coelho de Almeida e todos os companheiros e companheiras de trabalho que lá encontrei, pela oportunidade de concretizar uma das melhores experiências profissionais que tive, e me dar a esperança de que organizar o trabalho pedagógico é possível a partir de uma pratica de planejamento coletivo.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e o Setor de Educação do Estado do Paraná, pelo grande e importante trabalho de organização das

Escolas Itinerantes, por possibilitarem esse espaço de resistência e luta diária por uma outra forma escolar, buscando construir, na contradição, a superação da escola capitalista. Agradecimento ao companheiro Valter de Jesus que sempre me atendeu com presteza e disponibilidade.

À Escola Itinerante Caminhos do Saber e Acampamento Maila Sabrina pelo acolhimento e disponibilidade; pelo exemplo de rebeldia e ousadia!

Aos Pedagogos e demais trabalhadores da Escola Itinerante Caminhos do Saber: Jones Fernandes Jeremias de Lima, Joélia Cordeiro de Godói e Erika Elias do Nascimento, pela entrevista concedida e todas as informações disponibilizada, aprendi muito no pouco que pude conviver com vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, por serem, na minha trajetória, expressão da importante relação entre Universidade e Educação Básica.

Ao meu amigo e orientador Marcos Gerhke, por sua paciência e disponibilidade, por compartilhar comigo momentos tão caros e por conferir à nossa pesquisa o tempo que deveria ser dedicado a sua atenção e cuidado com a senhora Selmira, a quem presto minha homenagem e agradecimentos por ter colocado no mundo esse ser tão genial e criativo; agradeço por seu acolhimento, pelas orientações e desejo que vida nos mantenha sempre perto para aprender sempre mais com você!

À professora Marlene Lucia Siebert Sapelli, por tantos aprendizados. Mulher forte que expressa em tudo que faz simplicidade e disciplina. Agradeço sua disposição em avaliar esse trabalho e por todas as contribuições que fizeste ao longo de sua construção. Agradeço também por todos os momentos de formação que tive ao seu lado, foram valorosos! Que a vida nos possibilite muitos mais momentos de troca de conhecimento, de receitas e de suculentas!!!!

À professora Ângela Maria Silveira Portelinha, por aceitar compor a banca de avaliação desse trabalho, sua participação trouxe grandiosas contribuições. E a professora Maria Cecília Ghedini por ter participado da banca da qualificação, por sua luta incansável por Educação do Campo no Estado do Paraná.

A todas e todos que de alguma maneira se fizeram presente nesse percurso!

POR QUE CANTAMOS

*Se cada hora vem com sua morte
se o tempo é um covil de ladrões
os ares já não são tão bons ares
e a vida é nada mais que um alvo móvel*

você perguntará por que cantamos

*se nossos bravos ficam sem abraço
a pátria está morrendo de tristeza
e o coração do homem se fez cacos
antes mesmo de explodir a vergonha*

você perguntará por que cantamos

*se estamos longe como um horizonte
se lá ficaram as árvores e céu
se cada noite é sempre alguma ausência
e cada despertar um desencontro*

você perguntará por que cantamos

*cantamos porque o rio esta soando
e quando soa o rio / soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome seu destino*

*cantamos pela infância e porque tudo
e porque algum futuro e porque o povo
cantamos porque os sobreviventes
e nossos mortos querem que cantemos*

*cantamos porque o grito só não basta
e já não basta o pranto nem a raiva
cantamos porque cremos nessa gente
e porque venceremos a derrota*

*cantamos porque o sol nos reconhece
e porque o campo cheira a primavera
e porque nesse talo e lá no fruto
cada pergunta tem a sua resposta*

*cantamos porque chove sobre o sulco
e somos militantes desta vida
e porque não podemos nem queremos
deixar que a canção se torne cinzas.*

Antologia Poética – Mário Benedetti – “só quando transgrido alguma ordem o futuro se torna respirável”.

RESUMO

Apresenta estudo sobre o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, na experiência de implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), entre 2016 e 2018. Objetiva compreender o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber, a partir da implementação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo; Conhecer a história da pedagogia no Brasil e as contradições do trabalho do pedagogo na escola pública paranaense; Identificar as principais raízes da Educação do MST, assim como as bases pedagógicas que a constituem; Analisar a ação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento escolar da Escola Itinerante Caminhos do Saber. No campo metodológico assume a teoria marxista, com as categorias teóricas de análise: história, mediação, contradição e totalidade. Pesquisa bibliográfica em autores como Brzezinsky (2012), Saviani (2013), Haddad (2016) que tratam da história da pedagogia no Brasil e no Paraná; Caldart (2004), MST (1996), Camini (2009), contribui com os elementos da educação do MST e Escola Itinerante; Paulo Freire (1980) colabora com as reflexões sobre a Pedagogia Freiriana; Pistrak (2000; 2009); Shulgin (2013); Krupskaya (2017) e Makarenko (1986) elucidam a Pedagogia Socialista; Freitas (2001) expõe discussões sobre a organização do trabalho pedagógico. Realiza análise documental no Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente e entrevistas semiestruturadas com pedagogos que trabalham na coordenação pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, complementando a análise com a observação em campo. A análise considera a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e a complexidade que envolve a questão da identidade e o trabalho do pedagogo nas escolas públicas da rede estadual de educação do Estado do Paraná. Destaca ainda, as bases que fundam o projeto de educação do MST, a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia Socialista soviética e com isso, estabelece a análise da atuação do pedagogo na proposta pedagógica da Escola itinerante Caminhos do Saber. Conclui que trabalho do pedagogo é marcado pelo conjunto de elementos que compõe a forma escolar itinerante, por Ciclos de Formação Humana e com Complexos de Estudo. Demarca que o pedagogo e o seu trabalho são essenciais para articular os elementos de resistência desse profissional na escola e na educação, fazendo a mediação entre os encaminhamentos do Estado e as demandas do movimento social. Considera que o pedagogo tem como desafio garantir o movimento dialético do projeto político pedagógico na relação com o coletivo escolar, seja, articulando conteúdo, vida e trabalho; as práticas avaliativas; a elaboração coletiva e interdisciplinar dos planejamentos por complexo de estudo; e, a auto organização dos estudantes. Propõe que esse perfil de pedagogo pode trazer contribuições para o avanço do trabalho da escola, logo para o conjunto do MST e para educação brasileira.

Palavras-chave: Pedagogia; Trabalho do Pedagogo; Organização do Trabalho Pedagógico; Escola Itinerante.

ABSTRACT

The present work brings a study about the educator's work in the organization of teaching, in the experience of implementation of Political Pedagogical Project at the itinerant school *Caminhos do Saber*. It is a research developed at the Post Graduation Program in Teaching studies at *Centro-Oeste Paraná State University (UNICENTRO)*, between 2016 and 2018. It aims at understanding the teaching work in the teaching organization of the itinerant school *Caminhos do Saber*, from the implementation of Human Formation Studies with Study Compounds; It also aims at getting to know the history of Pedagogy in Brazil and the contradictions of the educator's work in public schools in Paraná; It points out the main roots of Education of MST (landless workers movement), as well as the pedagogical fundamentals in which it is constituted; It analyzes the educator's job in the organization of his/her work with focus on school planning of itinerant school *Caminhos do Saber*. In the methodological field it uses the Marxism theory, with the analyzing categories: history, mediation, contradiction and totality. The Literature in this project bring authors such as Brzezinsky (2012), Saviani (2013), Haddad (2016) which approach the history of pedagogy in Brazil and in Paraná state; Caldart (2004), MST (1996), Camini (2009), contribute with the elements of education within MST and itinerant school; Paulo Freire (1980) contributes with the reflections about Freirean pedagogy; Pistrak (2000; 2009); Shulgin (2013); Krupskaya (2017) and Makarenko (1986) focus on socialist pedagogy; Freitas (2001) approaches discussions about the organization of pedagogy work. It analyzes documents at Political Pedagogical Project, Teaching Plan and interviews structured with educators who work in the pedagogical coordination of the itinerant school *Caminhos do Saber*, correlating the analyses with the field observation. The analysis considers the path of pedagogy course in Brazil and the complexity which involves the matter of identity and the pedagogical work in public schools of public teaching system of the state of Paraná. It also highlights the fundamentals of education project of MST, the pedagogy of the movement, the Freirean pedagogy and the socialist pedagogy and thus, it points out the analysis of the educator's role in the pedagogical proposal of itinerant school *Caminhos do Saber*. It concludes that pedagogical work is arranged by a group of elements which compose the itinerant school form, by periods of Human Formation and with complexes of study. It distinguishes that the educator and his/her job are essential to join the elements of resistance of this professional at school and in education, mediating the state calls and requests of the social movement. It considers that the educator has the challenge to guarantee the dialectic movement of the political pedagogical project in the relationship with the whole school, whether articulating content, life and work; the evaluation practices; the collective and interdisciplinary elaboration of planning by complex of studies; and, the student's self-organization. It proposes that this profile of educator should contribute to improvements of school work, so the amount of MST and Brazilian education.

Keywords: Pedagogy; Educator's work; Organization of pedagogical work; Itinerant School.

LISTA DE SIGLAS

- ABE** - Associação Brasileira de Educação
- ACAP** – Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná.
- ANFOPE** – Associação Nacional de Formação de Professores
- APEART** – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
- APP** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná
- ASSESSOAR** – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CARA** – Centro Acadêmico Rubem Alves
- CBOE** – Congresso Nacional de Orientação Educacional
- CEE/CEB** - Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CFH** – Ciclo de Formação Humana
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CONARCFE** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CONED** – Congresso Nacional de Educação
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CRABI** – Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
- DCNCP** - Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação do Curso de Pedagogia
- ENEP** – Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia
- ENERA** – Encontro Nacional dos Educadores de Reforma Agrária
- ENPAESP** – Encontro Paranaense dos Estudantes de Pedagogia;
- EPEPe** – Executiva Paranaense dos Estudantes de Pedagogia
- EXNEPE** - Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
- FECILCAM** – Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MAB** – Movimentos dos Atingidos por Barragens
- MEC** – Ministério da Educação
- MOVECAMPO** - Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NSs** – Núcleos Setoriais

OE – Orientador Educacional
ONU – Organizações das Nações Unidas
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
PCCS – Plano de carreira, cargo e salário.
PCE – Planejamento por Complexos de Estudo
PMDB - Partido do Movimento Democrático do Brasil
PPC – Proposta Pedagógica Curricular
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPPCFHCE – Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PTD – Plano de Trabalho Docente
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SE - Supervisor Educacional
SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar
SEED - Secretaria de Estado da Educação/PR
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta
UNICENTRO – Universidade do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE - Universidade do Oeste do Paraná
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO PARANÁ 1996 – 2017	134
FIGURA 02 - BAÚ DO CAMINHÃO QUE TRANSPORTAVA AS CRIANÇAS ATÉ A ESCOLA DE VISTA ALEGRE, ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE	141
FIGURA 03 - PASTA DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES	159
FIGURA 04 – COMO OS ELEMENTOS DO COMPLEXO SE ARTICULAM	169
FIGURA 05 - ESQUEMA DA PROPOSTA DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA	210

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA ORIENTADA PELA RESOLUÇÃO Nº 01/2006 E Nº 02/2015	63
QUADRO 02 - COMPARATIVO DA RESOLUÇÃO Nº 5.851/1994 E RESOLUÇÃO Nº 3.651/2000	70
QUADRO 03 - MODELO DE COMPLEXOS DO PRIMEIRO NÍVEL DE ENSINO	118
QUADRO 04 - ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ (2017)	132
QUADRO 05 - COMPOSIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER	145
QUADRO 06 - COMPARATIVO ENTRE ORGANIZAÇÃO SERIADA E ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.	154
QUADRO 07 - ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA –	156
QUADRO 08 – COLUNA DA VIDA: ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER	191
QUADRO 09 – ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO POR COMPLEXO DE ESTUDO	194
QUADRO 10 – ROTEIRO PARA ACOMPANHAMENTO, PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, DA CONSTRUÇÃO DOS PLANEJAMENTOS POR COMPLEXO	200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA REPENSAR O TRABALHO E A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA ESCOLA.	32
1.1 Construção sócio histórica do Curso de Pedagogia no Brasil	35
1.2 O Trabalho do pedagogo nas escolas públicas paranaenses.....	66
CAPITULO II – AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO DO MST MATERIALIZADAS NA ESCOLA ITINERANTE: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO, A PEDAGOGIA FREIRIANA E A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA.	84
2.1 O Forjar da Educação no MST: Contribuições da Pedagogia do Movimento (anos de 1980 a 2009)	85
2. 2 O Forjar da Educação do MST: contribuições da Pedagogia Freiriana..	93
2. 3 O Forjar da Educação do MST: Contribuições da Pedagogia Socialista Soviética.....	103
2.4 As Escolas Itinerantes do MST: uma escola forjada na luta	124
CAPÍTULO III – O PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ÊNFASE NO PLANEJAMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ITINERANTE “CAMINHOS DO SABER”	136
3.1 A construção histórica da Escola Itinerante Caminhos do Saber	139
3.2 O trabalho do pedagogo na implementação do Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo	152

3.2.1 O Trabalho do Pedagogo com o Planejamento de Ensino: desde o inventário até o planejamento por complexos de estudo	184
3.2.2 O Trabalho do Pedagogo na auto-organização dos Estudantes	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICES.....	226

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz os dados produzidos para a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), na linha de pesquisa: políticas educacionais, história e organização da educação, no período de 2016 a 2018, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Gehrke e trata sobre o trabalho do pedagogo na organização político-pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, a partir da implementação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

A opção por este estudo está ancorada na minha trajetória de vida, que se inicia no ano de 1981, em uma família de agricultores que sempre foram preocupados com a escolarização dos filhos. Ainda bem cedo, com apenas 7 anos, precisei sair do campo e fui morar na cidade, na casa de familiares, para frequentar o pré-escolar, que não era ofertado na escola próxima ao sítio dos meus pais. Retornando no ano seguinte para casa, iniciei Ensino Fundamental, na Escola Municipal Rural Cecília Meireles, no município de Luiziana. A escola era de organização multisseriada, em que uma professora dava conta da regência das aulas, da limpeza e do feitura da merenda, uma realidade diversa que me possibilitou a alfabetização e gosto pelo conhecimento. Contudo, já no início dos anos de 1990, a escola foi fechada, obrigando os meus pais a se mudarem para a cidade para que eu continuasse a formação escolar, com a vantagem de não terem que abrir mão da terra.

O fato de morar na cidade me afastou significativamente da cultura camponesa, do cultivo e manejo com a terra, cheguei a não gostar de ir ao sítio e desejar não pertencer aquela realidade. Respeitando o desejo fervoroso de minha mãe, comecei a ver a igreja como espaço propício para fazer novas amizades, que vieram acompanhadas de momentos fortes de formação religiosa e política. Espaços como Grupos de reflexão ligados a Comunidades Eclesiais de Base, Catequese, Pastoral da Juventude do Meio Popular, Comissão Pastoral da Terra, Romarias da Terra, movimentos sociais do campo, que me fizeram militante da luta do campo, valorizar minhas origens e lutar pela liberdade da terra e para que todos tenham o direito de acesso a esse bem tão precioso.

Todo esse percurso me fez desejar ser uma educadora, e ao terminar o Ensino Médio vi no curso de pedagogia terra fecunda para cultivar minhas esperanças em um mundo melhor. Ingressei como aluna regular do Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), no ano de 1999, momento de grande efervescência para o curso de pedagogia, que entendi melhor após a realização desse estudo. O Departamento de Pedagogia da Fecilcam, tinha realizado sua reformulação curricular, superando a orientação do Parecer 252/69, que formava egressos especialistas em Administração Escolar e Orientação Escolar. Passava a formar pedagogos generalistas tendo como base de sua formação a docência, seguindo as orientações da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e, também, atendendo os anseios do movimento estudantil que se organizava na Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (EXNEPE), Executiva Paranaense dos Estudantes de Pedagogia (EPEPe) e realizava seus respectivos encontros de formação e organização: Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEP) e Encontro Paranaense dos Estudantes de Pedagogia (ENPAESP).

No primeiro ano do curso, tive a oportunidade de participar do XIX Encontro paranaense dos estudantes de pedagogia, sediado pelos acadêmicos da Fecilcam e mais tarde, atuei como coordenadora do Centro Acadêmico de Pedagogia Rubem Alves (CARA) e da EPEPe, na gestão de 2001 e 2002. Naquele primeiro ano também participei do Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia em Maceió e do 3º Congresso Nacional de Educação (CONED) que aconteceu em Porto Alegre, que tinha como objetivo discutir políticas alternativas ao neoliberalismo e forçar a aprovação do projeto de Lei de iniciativa popular – Plano Nacional de Educação. Foi um ano com grandes aprendizados.

No segundo ano da Faculdade, em 2001, ingressei na Iniciação Científica, escolhendo como campo de pesquisa a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Era um momento histórico importante, pois nascia, após o I Encontro Nacional dos Educadores em Reforma Agrária (ENERA), em 1997 e a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) o movimento em torno da Educação do Campo, constantemente em pauta de debates e proposições nos espaços onde militava, sendo que passou a ser, naquele período, um grupo distinto de discussão

do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. O percurso da educação do campo e suas proposições metodológicas me acompanharam como pesquisadora até o final do curso, quando realizei os estágios supervisionados nas escolas presentes em áreas de reforma agrária e acampamentos da região de Campo Mourão.

O comprometimento com a educação pública foi selado com o trabalho assumido junto Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná (APP). Como auxiliar-administrativa, foram os inúmeros aprendizados no sentido de lutar sempre por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, entendendo que a organização do trabalho pedagógico deve ser instrumento de emancipação em frente aos desmandos neoliberais do governo de Jaime Lerner¹ e à Secretária de Educação, Alcione Saliba², que tinha como papel implementar as políticas neoliberais na educação pública paranaense.

Ao terminar minha formação inicial, em 2003, o horizonte profissional era muito incerto, pois estávamos há anos sem concurso público e a única forma de iniciar o trabalho nas escolas públicas era por meio de contrato temporário pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Em 2004, participando da seleção fui trabalhar como pedagoga no Município de Iretama – PR, no Colégio Estadual José Sarmiento. Ao chegar à escola fui recebida pelo Diretor, que me surpreendeu quando delimitou minha função dizendo que seria Orientadora Educacional e a outra pedagoga selecionada pelo processo, seria a Supervisora Educacional, juntas formaríamos a Equipe Pedagógica. No Estado do Paraná, sobre a égide do governo neoliberal, a estrutura pedagógica da escola, ainda estava organizada sob a lógica da lei 5692/71, com uma séria intensificação pela Resolução nº 3651/2000, que instituiu a equipe pedagógica e reduziu drasticamente o número de pedagogos nas escolas, conforme aprofundamos posteriormente (HADDAD, 2016). Importante lembrar que o trabalho em relação ao planejamento escolar ficava a cargo do supervisor escolar, que por muito tempo foi indicação do diretor ou de algum político influente da região.

¹ Governador do Estado do Paraná por duas gestões, 1995 – 1998: 1º mandato; 1999 – 2002: 2º Mandato; (HADDAD, 2016).

² Secretária de Educação na Gestão Jaime Lerner, responsável pela intensificação das políticas neoliberais no sistema educacional paranaense (HADDAD, 2016).

No final do ano de 2004, aconteceu concurso público para professores pedagogos, no qual passei e no ano de 2005, fui ser pedagoga escolar numa escola do campo no município de Toledo – PR. Apesar do fato da escola ser do e no Campo, não tinha nenhuma discussão pedagógica do movimento da Educação do Campo no Paraná. É importante ressaltar que fora a primeira vez que a escola recebeu um professor pedagogo concursado, o que gerou uma expectativa em relação ao trabalho.

Era tempo de discutir coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola e, logo na primeira reunião pedagógica, tínhamos a tarefa, planejada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), de explicitar qual o papel do professor pedagogo na escola. Foi muito emocionante quando, no momento da avaliação do trabalho do dia, uma professora relatou que tinha a concepção que pedagogo servia apenas para colocar aluno na sala de aula quando o professor tirava e de fazer e pregar cartazes na parede. Havia compreendido que organizar o trabalho pedagógico para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de modo a socializar o conhecimento construído pela humanidade, era o papel do pedagogo.

Num percurso itinerante, no ano de 2006, solicitei remoção para o município de Pitanga, onde trabalhei numa escola urbana, que no período da tarde atendia estudantes, na sua maioria, oriundos do campo. Foi um ano de muito aprendizado, pois a SEED, organizava as jornadas pedagógicas, grupos de estudos e seminários em Faxinal do Céu, visando à formação continuada dos professores pedagogos e também a educação do campo, pois a Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo³ tinha tensionado a SEED, para inserir em seu organograma uma Coordenação Estadual da Educação do Campo, que teria a função de dar suporte às Escolas Itinerantes do MST e às demais escolas do Campo do Estado.

Dando continuidade à itinerância da minha vida, no ano de 2007, fixei moradia em Colombo, região metropolitana de Curitiba, trabalhei em uma escola de séries finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Essa realidade nada tinha a ver com as discussões da Educação do Campo, não pude participar dos

³ Uma organização que reúne movimentos sociais, entidades e instituições envolvidas em ações referentes a Educação do Campo, no sentido de organizar e fortalecer o movimento (GREIN; ONÇAI. 2013).

eventos organizados pela Coordenação Estadual e Articulação Estadual, pois as vagas para tais eventos eram destinadas aos trabalhadores da realidade específica da Educação do Campo. No entanto, aconteceu que, a Coordenação Estadual estava elaborando um projeto pedagógico específico para as escolas em áreas remanescentes de Quilombos e precisavam de um pedagogo para ler e opinar. Fui indicada pela APP-Sindicato para fazer essa leitura. Depois desse contato, fui convidada a compor a equipe da Coordenação Estadual da Educação do Campo na SEED, que aconteceu em 2008.

Trabalhei junto com outras companheiras com a organização específica do Programa Federal ProJovem Campo – Saberes da Terra, que visava escolarizar e profissionalizar Jovens e Adultos do Campo, entre outras frentes importantes de trabalho. Fiquei na Coordenação até o início do ano de 2010 e naquele espaço pude vivenciar a grande demanda em relação às Escolas Itinerantes no que se refere à formação continuada, produção de Cadernos para formação continuada, garantia de infraestrutura física e pedagógica, desde transformador para geração de energia diante ampliação da oferta do ensino para o período noturno (Escola Itinerante Caminhos do Saber), carteiras, cadeiras, quadro para giz, material didático. Também o apoio pedagógico no acompanhamento de demandas em relação à aprovação e implantação do PPP da Escola Base Iraci Salete Strozak. A Coordenação recebia a demanda do MST e de outros movimentos sociais ou grupos com especificidades educativas que necessitavam de atenção, como os faxinalenses, os ilhéus e ribeirinhos, os quilombolas e trabalhava por meio de seus técnicos e chefes para pôr a estrutura do Estado a serviço dessas minorias.

Foi uma importante experiência, que se estendeu até início de 2010, quando volto para o município de Pitanga, onde estou até o momento e, a residir no campo, retornando as origens, me tornando, além de educadora, agricultora, vivenciando sérias contradições que assolam o campo brasileiro. Como professora pedagoga, em Pitanga, volto à trabalhar na escola do campo, no Colégio Est. do Campo Padre Victor Coelho de Almeida. Nessa escola, pude retornar ao trabalho de base e tentar organizar o trabalho pedagógico da escola do campo. Foi aprovado pelo Conselho Estadual da Educação/Câmara de Educação Básica (CEE/CEB) o Parecer N° 1011/2010, em 06 de outubro de 2010, que tratava sobre a política da Educação do Campo no Estado do Paraná.

O Parecer orientava a escola a realizar o processo de auto identificação como do campo, a partir de diálogo com a comunidade escolar, em forma de assembleia, o que a levaria a assumir a identidade camponesa. O Colégio Padre Victor havia realizado a assembleia e alterado sua nomenclatura para Colégio Estadual do Campo Padre Victor Coelho de Almeida, porém mais que alterar nomenclatura fazia-se necessário construir identidade camponesa a partir de ações que marcassem essa posição e identificação, como formação continuada e práticas pedagógicas que valorizassem a cultura camponesa, considerando as contradições presentes na comunidade escolar e no campo a qual a escola pertence.

Na semana pedagógica de julho de 2013, foi realizado um momento formativo, retomando a trajetória da Educação do Campo no Brasil e Paraná, além de fundamentos e marcos legais. A partir dessa formação a comunidade escolar percebeu a necessidade de integrar os fundamentos da educação do campo com a organização do trabalho pedagógico da escola, numa tentativa de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse mais significativo.

Foi enviada uma carta ao Departamento de Pedagogia, especificamente ao Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO), solicitando formação continuada e acompanhamento pedagógico. Para a surpresa de todos, nossa solicitação foi atendida e ainda no final de 2013 iniciamos as reuniões preparatórias, quando foram explicitadas as bases do trabalho, que ocorreriam em torno dos planejamentos dos educadores, numa perspectiva coletiva e interdisciplinar, parte da experiência vivenciada pelas Escolas Itinerantes⁴ do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que vinha fazendo um processo de reconstrução curricular, articulando Ciclos de formação humana com Complexo de Estudos (MST, 2013). O trabalho de formação continuada foi coordenado pelos Professores Marcos Gehrke e Marlene Lucia S. Sapelli.

O ano de 2014 foi de intenso trabalho, de planejamento, de leitura. Um processo de formação continuada muito importante e significativo. Como professora pedagoga e integrante desse processo formativo, vivenciei a melhor

⁴ Escolas públicas localizadas em acampamentos de Reforma Agrária. Forjadas na luta pelo direito a educação (CAMINI, 2009).

experiência de todos os anos de profissão. O trabalho de participar do coletivo de planejamento do Colégio Padre Victor, possibilitou um trabalho autorealizador (HADDAD, 2016), pois a partir da prática do planejamento coletivo e interdisciplinar pude conhecer de forma aprofundada o currículo de cada disciplina para cada turma e sua respectiva diretriz curricular, além do importante fato a ser considerado: o planejamento das turmas que direcionava o planejamento do trabalho pedagógico e da organização da escola. Vi realizada a função do Pedagogo de fazer “mediações necessárias ao processo de ensino aprendizagem” (HADDAD, p.122, 2017), organizando o trabalho pedagógico com o coletivo de educadores da escola, com o objetivo final de socializar o conhecimento, transformando esse em instrumento de luta dos trabalhadores.

Dessa prática pedagógica nasceu o desejo de pesquisar mais sistematicamente o trabalho do planejamento coletivo interdisciplinar no todo que são os Complexos de Estudo e como isso acontece na prática social das escolas envolvidas. Se nessas realidades os professores pedagogos envolvidos também sentem sua prática qualitativamente transformada com a possibilidade de organizar o trabalho pedagógico no coletivo da escola.

Infelizmente, na distribuição de aula do início do ano letivo de 2018, fiquei excedente no quadro de demanda do Colégio Estadual do Campo Padre Victor Coelho de Almeida. Pela diminuição no número de matriculados devido à redução dos cursos ofertados no contra turno dessa escola, resultado de uma política do governo de estado Paranaense, de diminuição de gastos. Sendo assim, passei a trabalhar em uma escola da cidade, com esperança de em breve poder retornar à escola do campo e às práticas pedagógicas lá construídas e vivenciadas coletivamente.

Tratada a trajetória pessoal e profissional nos aproximamos do objeto de estudo, logo, passo agora a redigir o relatório na primeira pessoa do plural, nós, compreendendo que a dissertação é resultado de um trabalho coletivo entre pesquisador, orientador, educadores das escolas pesquisadas, enfim, resultado de múltiplas determinações históricas e sociais, que não me deixam pensar, escrever, ler, analisar e sistematizar sozinha.

Diante do que expusemos, nossos vínculos com a educação do campo e com o MST nos fez olhar para a Escola Itinerante, principalmente para a experiência

que tem se forjado na Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no Acampamento Maila Sabrina, município de Ortigueira/PR, buscando observar a prática social do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, a partir do planejamento escolar e seus documentos orientadores.

Portanto, a pesquisa traz para o cenário um conjunto de elementos que estruturam a problemática a ser investigada:

- a) O cenário em que o pedagogo da escola pública paranaense é contratado por editais específicos (PARANÁ, 2004; 2007; 2013) com um conjunto de definições do seu trabalho;
- b) As políticas de burocratização e desqualificação impostas pelo Estado, tentando reduzir a função do pedagogo a: preencher formulários, verificar o uso de uniformes, controlar a indisciplina dos estudantes, acompanhar e corrigir o registro de classe online, organizar conselho de classe, atender as famílias, substituir professores, atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), orientar professores, participar de reuniões no Núcleo Regional de Educação, acompanhar faltas e evasão escolar. E quando não há funcionários suficiente ou presente no local de trabalho, acaba tendo que entregar leite do Programa Leite das Crianças⁵, atender a biblioteca, entre tantas outras funções;
- c) Explicita-se a contradição entre a orientação do Estado e a produção teórica sobre o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico;
- d) A Escola Itinerante trabalha com o plano de trabalho docente coletivo e interdisciplinar, plano único por turma, no entanto, que se tem observado em relação aos pedagogos e professores nas escolas

⁵ O Programa Leite das Crianças, é uma iniciativa do Estado do Paraná, visando estimular produção familiar do leite e a alimentação saudável das crianças. Consiste em distribuir leite para crianças de 6 a 36 meses de idade de famílias com renda a baixo de meio salário mínimo. Essa distribuição acontece nas escolas estaduais, que recebem o leite do laticínio, depositam em um freezer cedido pelo Estado para essa função e entregam para as famílias. As escolas também são responsáveis pelo controle de retirada do leite pelas mães das crianças, colhendo assinaturas para validar o recebimento (PARANÁ. Secretaria de Agricultura e do Abastecimento. **Programa Leite das Crianças**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.leitedascrianças.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 20/11/2017).

públicas paranaenses é, na maioria das vezes, uma prática de planejamento individual, disciplinar e reproduzido de uma escola para outra;

- e) As Escolas Itinerantes do MST, tem um Projeto Político Pedagógico diferenciado das outras escolas do Estado do Paraná, com uma organização por Ciclos de Formação Humana, com um sistema de avaliação por parecer descritivo, sem retenção escolar;
- f) As Escolas Itinerantes, tem um Plano de Estudos construído coletivamente, que em relação de complementariedade com o PPP por Ciclos de Formação Humana, propõe uma organização do trabalho pedagógico com base nas relações de trabalho, vida/realidade/atualidade, coletividade e auto-organização dos estudantes.

Essa problemática favorece a definição do objeto de pesquisa, que circunstancia o pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento escolar na Escola Itinerante Caminhos do Saber. Como questão de pesquisa elegemos: a organização do trabalho pedagógico da escola itinerante nega a organização do trabalho pedagógico da escola capitalista? Quais são as pedagogias que estruturam a Escola Itinerante? Qual o trabalho do pedagogo em relação ao Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo? Qual o trabalho do pedagogo com o inventário da realidade e os planejamentos por complexos de estudo? Qual o trabalho do pedagogo com a auto-organização dos estudantes? O planejamento por Complexos de Estudo pauta a organização do trabalho pedagógico da escola envolvida?

Diante disso, elegemos como objetivo geral: compreender o trabalho do pedagogo na organização político-pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, a partir da implementação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

E como objetivos específicos definimos:

- a) Conhecer a história da pedagogia no Brasil e as contradições do trabalho do pedagogo na escola pública paranaense;

- b) Identificar as principais raízes da Educação do MST, assim como as bases pedagógicas que constituem organização do trabalho pedagógico das Escolas Itinerantes: a prática pedagógica do próprio Movimento (MST), a freiriana e a soviética.
- c) Analisar a ação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento escolar da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

A opção teórico-metodológica assumida nessa investigação, é o materialismo histórico dialético, na perspectiva marxista, que define a necessidade de demarcação de categorias de análise, como a história, a contradição, a mediação e a totalidade, para desvelar as múltiplas determinações que envolvem o objeto, com isso, chegar mais próximo da essência do objeto.

Para chegar à síntese é necessário conhecer a totalidade onde se está imbricado, inserido; levantar, perceber e analisar as contradições presentes nessa totalidade ao longo da história e; realizar as mediações necessárias para a superação das contradições presentes e avançar (TAFFAREL, 2017).

Os termos materialismo, histórico e dialético são bem explicitados por Freitas (2007) que trata de cada um deles de forma independente, sem que perca a inter-relação. Uma pesquisa que parta de uma compreensão materialista considera a existência do objeto de pesquisa, sabe que esse objeto pode ser conhecido e transformado. O objeto de pesquisa está na vida, assim como o pesquisador também está. O encontro dos dois ocorre pela história, pela forma como o sujeito olha para a história e para o real concreto e tenta compreender as formas como, dialeticamente, as contradições constituem esse objeto. Portanto, histórico por necessitar explicações de “como esse real se desenvolveu historicamente” (FREITAS, 2007, p. 53). E entender que as verdades construídas sobre um determinado objeto de estudo, são “datadas historicamente” (Idem), pois a realidade está sob um emaranhado de contradições que a modificam com o tempo, é preciso conhecer essas contradições, a realidade, para poder transformá-la, através de ações intencionais da classe trabalhadora instrumentada pelo conhecimento. O termo dialético, vem justamente da obrigatoriedade que se tem de conhecer as contradições que estão em permanente movimento na realidade “que é síntese de múltiplas determinações”, para superá-las e criar outras, Freitas

(2007, p. 54), afirma que “superação é um conceito fundamental no âmbito da dialética”.

Superar, segundo Freitas (2007), é negar e preservar ao mesmo tempo: “Negar o que impede o novo, e preservar aquilo que dá base ao novo” (FREITAS, 2007, p. 57). Portanto, o novo está em constante construção, não precisamos, segundo o autor, esperar o novo acontecer, o novo está em gestação, em constante desenvolvimento, presente em cada ação intencional, planejada para que se realize, está a devir. Por consequência, o conceito de superação traz esperança para luta pela transformação da realidade regida pelas leis do capital.

Essa é uma pesquisa qualitativa, do tipo engajada, assume como encaminhamento metodológico a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica tivemos a preocupação em eleger categorias de análise, tais como “formação do pedagogo”, “trabalho do pedagogo”, “organização do trabalho pedagógico”, “planejamento”, “escola itinerante”, “organização do trabalho pedagógico da Escola itinerante”. Essas categorias dão sustentação à pesquisa desde autores que dialogam entre si, pela perspectiva marxista, na Base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em seu catálogo de teses e dissertações, além do levantamento bibliográfico em outras obras de referência e identificação de documentos que se referem às categorias pesquisadas.

Na base de dados buscamos pelos descritores: “pedagogo”, “organização do trabalho pedagógico” e “MST”. Lançando mão do recurso para refinar a pesquisa para o campo da educação, chegamos a 231 trabalhos, que após a leitura dos títulos e resumo chegamos a 18 trabalhos, sendo 9 teses e 9 dissertações, sendo que entre esses, alguns foram fonte de pesquisa para que pudéssemos compreender e analisar a realidade pretendida. O resultado da pesquisa apresentamos no Apêndices, agora cabe destacar as pesquisas que serão referências para a nossa pesquisa: Pabis (2014); Schvarz (2014); Bahniuk (2015); Mariano (2015); Sapelli (2013); e, Haddad (2016).

A pesquisa de campo foi importante para qualificar a análise, pois trabalhamos com observação participativa em reunião de avaliação (1), participação em curso de formação das escolas (4) e ida à Escola Itinerante Caminhos do Saber (3), podendo observar a organização do trabalho pedagógico da escola e o trabalho

dos pedagogos para garantir a organização pretendida pelos documentos legais orientativos e propositivos, tais como: PPP (PARANÁ, 2017) e Plano de Estudos (MST, 2013). Para compreender o trabalho com o planejamento escolar aplicamos o questionário semiestruturado (Apêndice), com 3 questões fechadas e 8 abertas para os pedagogos da escola.

Foram realizadas duas visitas de campo, em que pudemos fazer observações e participar das atividades da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Sendo que diante da realidade observada foram realizadas mais entrevistas com os pedagogos, membros da coordenação pedagógica da escola e com membros da comunidade. Somente participando do dia a dia da escola, se faz possível vivenciar a riqueza político-pedagógica que a Escola Itinerante propicia.

Os dados da pesquisa estão organizados em três capítulos. Destacamos que na construção do primeiro capítulo as pesquisas de Brzezinsky (2012), Saviani (2013) e Silva (2006) contribuíram para conhecer e sistematizar a história da pedagogia no Brasil, os marcos legais e a organização dos trabalhadores. Haddad (2016) favoreceu a compreensão sobre trabalho do pedagogo na escola pública paranaense. Estudo inicial necessário para situar o profissional pedagogo, considerando sua formação inicial e as políticas que pautam o seu trabalho na escola pública paranaense.

O segundo capítulo resgata as principais raízes da educação do MST: a pedagogia do Movimento, a pedagogia freiriana e a pedagogia socialista, destacando as contribuições dessas formas de fazer educação para a organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante do MST. Raízes que se forjam na luta de trabalhadores e trabalhadoras que se colocam em movimento em diferentes contextos da luta de classes. Como referência principal para o estudo e compreensão da pedagogia do Movimento⁶, tomamos com base Caldart (2004; 2015) entendendo que a elaboração da autora é síntese do trabalho coletivo desenvolvido na luta pela reforma agrária do MST. Para aprofundar o estudo sobre a pedagogia freiriana nos foi suficiente Paulo Freire (1980; 1987; 1992; 1996) e Brandão (1986). Para compreender o contexto e importância da Pedagogia

⁶ Ao longo do texto utilizaremos Movimento para se referir à organização social de luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Socialista trazemos para análise a produção teórica dos intelectuais da pedagogia socialista: Pistrak (2000; 2009); Shulgin (2013); Krupskaya (2017) e Makarenko (1986), desde a tradução brasileira, possibilitada em grande parte pelo trabalho do Prof. Luiz Carlos de Freitas (2000; 2009; 2013; e, 2017).

O terceiro e último capítulo tem caráter descritivo analítico que traz a materialidade da Escola Itinerante Caminhos do Saber, o singular da nossa investigação. Buscamos perceber nessa realidade objetiva: elementos constitutivos do profissional pedagogo e sua prática social; elementos constitutivos da Pedagogia do Movimento, da Pedagogia Freiriana e da Pedagogia Socialista na organização do trabalho pedagógico dessa escola. Buscamos especificar o trabalho do pedagogo frente aos diferentes tipos de planos da Escola Itinerante: Projeto político pedagógico; plano de estudos que envolve o inventário da realidade, a organização curricular por complexos de estudos, a auto-organização dos estudantes, planejamento coletivo e interdisciplinar e o plano de trabalho docente. Essa análise será sustentada com os dados de pesquisa de campo articulado aos fundamentos teóricos. Identifica nos espaços de contradição da prática social dos profissionais pedagogos e da organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante, elementos que neguem a escola do capital que subordina e inferioriza o trabalhador, para na contra mão, construir identidade de Sem Terra: lutadores e construtores de novas relações de vida, de trabalho e de produção. Por fim, trazemos as considerações finais da investigação seguida das referências utilizadas e o conjunto de anexos e apêndices.

Em tempo, faz-se importante contextualizar essa pesquisa na atualidade brasileira. Após o fim da Ditadura Militar, nos anos 1980, vivemos muitas expectativas sobre a redemocratização do país e o avanço que podíamos alcançar em todos os âmbitos, aqui nos atendo ao âmbito educacional. No entanto, já nos anos de 1990, podemos observar um recuo nos avanços da classe trabalhadora e um contínuo processo de reestruturação do Estado Brasileiro pautado por organismos internacionais para alinhar o país às exigências do mercado internacional.

Com a gestão de Lula e Dilma esse alinhamento diminui o ritmo, mas não cessou. Administrou-se uma conciliação de classe, que não se sustentou. A classe dominante não mais admitiu concessões e iniciou uma série de episódios

organizados e praticados pela mídia brasileira, sistema judiciário e pelo congresso nacional e soma-se a isso a política imperialista dos Estados Unidos sobre o Brasil e demais países da América Latina, chegando ao afastamento da Presidenta Dilma. Após esse episódio é posta em pauta uma série de reformas que atingem diretamente a classe trabalhadora e seus direitos historicamente conquistados, inclusive, em relação à educação que cada vez mais se alinha ao processo produtivo capitalista.

Nesse sentido, é cada vez mais necessário estudar e inserir-se em espaços de resistência fora e dentro da escola. É por acreditar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e seu projeto de educação, é um espaço de resistência, que se irá pesquisar o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, na especificidade da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA REPENSAR O TRABALHO E A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA ESCOLA.

*(...) A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá (...)
Chico Buarque de Holanda.*

Ir contra a corrente, resistir, sentir que deixou de cumprir, cultivar lindas roseiras, ser carregado pela roda-viva, estas são percepções que acompanham a trajetória da Pedagogia, do pedagogo e, conseqüentemente, da organização do trabalho pedagógico da Escola. Ao olhar para a história da Pedagogia, tentamos explicitar o tensionamento existente entre capital e trabalho evidente em cada reforma, em cada ato administrativo e no movimento de resistência forjado pelos trabalhadores. É essa correlação de força que historicamente colocou em cheque o curso de Pedagogia, a identidade do pedagogo e a natureza de seu trabalho. Conhecer a história possibilita entender o importante trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante do MST que se coloca como resistência ao modo de produção capitalista.

A categoria “trabalho” será muito citada, está presente nos títulos e ao longo do texto, de modo que até pareça redundante. Por isso é importante salientar a intencionalidade de enfatizar essa categoria, percebendo uma relação intrínseca entre Pedagogia, pedagogo e o trabalho do pedagogo. Se não fosse pelo método que optamos por utilizar, poderíamos substituir a palavra “trabalho” por sinônimos, como prática, tarefa, ação, entre outras, mas optamos pelo “trabalho” por ser uma categoria fundante de análise na perspectiva materialista histórico-dialética. Aqui não cabe detalhar o método, mas enfatizar a relação trabalho/educação/Pedagogia.

O homem é humanizado pelo trabalho, e é por meio do trabalho que o homem transforma o seu meio. Assim, na relação com a natureza transforma também a si

mesmo. O homem com seu trabalho desenvolve meios para garantir a sobrevivência da humanidade, divide tarefas, divide os próprios homens, produz sua existência, faz de outros homens escravos para produzir mais. Produz tanto que sobra produto; o que sobra troca, e atribui valor à troca, ao produto de seu trabalho. Na relação que estabelece com o outro, na coletividade e pelo trabalho, constrói conhecimento. À educação cabe a tarefa de socializar o conhecimento produzido pela humanidade por meio do trabalho, pois também é uma tarefa humana que transforma a si mesmo e a natureza.

É complexa a educação e como ela se desenvolve ao longo da história, portanto, da necessária análise sobre ela e seus processos é que a Pedagogia desenvolveu-se como ciência. Segundo Mazzotti “a Pedagogia é uma reflexão sistemática sobre a prática educativa” (*apud* SAPELLI, 2011), se constitui como ciência, que está intimamente relacionada ao trabalho desenvolvido pela humanidade, e é sistematizada em conhecimento, pois investiga a educação para transformá-la intencionalmente, comprometida com as forças que regem essa sociedade para a manutenção ou superação do modo de produção capitalista. Desta forma, o Pedagogo “é um cientista da Educação e como tal deve refletir sistematicamente sobre a educação” (SAPELLI, 2017, p. 04). O trabalho do pedagogo portanto é o de investigar a educação e agir nela, desta forma, a organização do trabalho pedagógico é um dos espaços de trabalho do pedagogo, um meio de agir na educação.

A educação e, conseqüentemente, o trabalho do pedagogo, historicamente, são marcados pela organização do modelo de produção desenvolvido no Brasil. Este primeiro capítulo tem a função de contextualizar, a partir da materialidade objetiva, o percurso histórico percorrido, inicialmente, pela formação de professores e mais adiante pelo curso de Pedagogia. Estando a sociedade brasileira organizada pelo modo de produção capitalista, a exploração e a organização do trabalho é o principal meio para se atingir o objetivo final, que é a valorização do capital e a mais-valia, de interesse dos grandes empresários e monopolistas (KUENZER, 2002).

As grandes corporações capitalistas adaptam o modo de produção a fim de fortalecer e manter a hegemonia na produção e ideológica para a conformação do

trabalhador explorado (GRAMSCI, 1985). A fragmentação do trabalho sempre foi, segundo Kuenzer (2002), a marca do modo de produção capitalista.

A fragmentação, portanto, surge em decorrência da necessidade de valorização do capital, e como uma estratégia original, posto que se diferencia de todas as formas anteriores de distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção (BRAVERMAN *apud* KUENZER, 2002, p.49)

Essa organização das bases de produção capitalista ajuda a compreender a organização político-pedagógica da educação, do curso de Pedagogia e do trabalho do pedagogo que, na história da educação brasileira, carrega a forte marca da fragmentação do trabalho.

Da educação jesuítica à era pombalina, de escolas convencionais às leigas, da pedagogia tradicional à pedagogia nova, avançando para o tecnicismo burocrático até chegar ao modelo neoliberal de educação, estiveram presentes a fragmentação da formação e do trabalho do pedagogo, que são consequências dos modelos de escola e educação que se necessitava construir para a manutenção do *status* da classe dominante (SAVIANI, 2013).

A partir da transformação do modelo de produção passou a ser necessário um trabalhador que fosse criativo e adaptável, e a coerção da pedagogia tradicional já não era suficiente, era necessário formar

[...] novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (KUENZER, 2002, p.52).

Essas características devem ser o foco da organização político-pedagógica da escola, pois ela “é fruto da prática fragmentada e por sua vez, expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2002, 53). A formação de professores e, conseqüentemente, o curso de Pedagogia, também se organizam nessa perspectiva. Os trabalhadores da educação, conscientes da condição objetiva da formação e do trabalho que lhes são impostas, se colocaram contrários à lógica da

fragmentação e lutaram pela superação do modelo de formação “3+1”⁷; do Parecer nº 252/69, Lei nº 5692/71 e a proposta da fragmentação pelas especializações. Se organizavam também diante da Lei nº 9394/96 e da minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005, que afastava da universidade a formação de professores dos anos iniciais e educação infantil.

A organização dos trabalhadores em educação, em associações e sindicatos contribuiu fortemente para avançar na superação das especializações, que só aconteceu com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação do Curso de Pedagogia (DCNCP), em 2006, assumindo a formação de um profissional unitário, chamado também de generalista, que tem como base da formação a docência.

A organização política e pedagógica da formação do profissional pedagogo, no limite da organização produtiva do capitalismo e na contradição de organizar um curso tendo como base a docência e a organização do trabalho pedagógico, deve comprometer-se com a garantia da unidade entre fundamentos e as práticas, ambas necessárias para a educação integral dos trabalhadores.

Na sequência o texto traz os elementos centrais da trajetória inconclusa do curso de Pedagogia no Brasil e as implicações no trabalho do pedagogo no Estado do Paraná.

1.1 Construção sócio histórica do Curso de Pedagogia no Brasil

O Curso de Pedagogia, desde seu nascimento, em 1939, foi marcado por questões inerentes à sua natureza. Questionamentos e indefinições sobre sua identidade e, conseqüentemente, sobre qual profissional formaria (bacharel ou licenciado, generalista ou especialista em educação), e em quais frentes de trabalho atuariam, marcaram toda a história do Curso de Pedagogia e foram objeto de pesquisa de muitos educadores que estudaram e buscaram compreender como constituiu-se esse curso e a identidade desse profissional. Vale lembrar alguns

⁷ Sendo dois anos de formação para o bacharelado e mais um ano do curso de didática para a licenciatura (SILVA, 2006).

deles: Garcia (1994), Pimenta (1995; 2006), Silva (2006; 2011), Saviani (2013), Scheibe (2007) Brzezinski (2012).

Para compreender a constituição do profissional pedagogo, suas atribuições e a função social que desempenha na escola, ou ainda que deveria desempenhar, é necessário retomar a história da educação brasileira, recuperando fatos políticos e legais que marcaram as ações dos educadores; os especialistas em educação; e o papel do pedagogo como responsável pela organização do trabalho pedagógico.

Na tentativa de respeitar e assumir o método do materialismo histórico dialético, vamos fazer o exercício de, ainda que com limites de quem inicia esse percurso, buscar na totalidade os fatos que possam desvelar a materialidade, as mediações e as contradições que se fizeram necessárias em cada período histórico mencionado. Uma análise mais profunda será possibilitada, atingindo o objetivo de entender a construção desse profissional para a organização da educação escolar e não escolar, para a organização dos trabalhadores em educação e, se considerarmos a socialização do conhecimento como instrumento de luta dos trabalhadores, a possibilidade desse profissional ser fundamental, como muitos outros, para o fortalecimento da classe trabalhadora.

A formação de professores no Brasil desde sua origem foi secundarizada, assim como a educação para a grande parte da população brasileira. Desde a colonização, até 1759, a Igreja, por meio da ordem jesuítica, era responsável pela educação no Brasil e seguiam o modelo curricular *Ratio Studiorum*. Saviani (2013) afirma que:

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (p. 56).

A Coroa Portuguesa passava por uma grande crise política e econômica, perdendo o enfoque, entre os países europeus, para a Inglaterra, que se destacava por seu desenvolvimento burguês/industrial/iluminista. Com a ascensão do

absolutista D. José I (1750), ocorreu a indicação do Marquês de Pombal⁸ como Primeiro-Ministro, para encaminhar reformas que pudessem recuperar a economia portuguesa e realinhar o país seguindo o molde industrial, sem abandonar o modelo centralizador de Estado (SAVIANI, 2013). O impacto da reforma pombalina⁹ no Brasil foi o afastamento da ordem jesuítica das terras de domínio português e, portanto, das tantas escolas da congregação. A ordem jesuítica havia alcançado poder econômico com o domínio das terras nas fronteiras, e político, protegendo os nativos, que atrapalhavam os objetivos de Pombal em tornar Portugal uma potência industrial.

O Estado português, a partir da reforma pombalina, instituiu o modelo de educação para as primeiras letras como aulas régias. O Brasil, mesmo sendo mais populoso que Portugal, teve direito a um percentual mínimo de aulas, segundo Saviani (2013) apenas 5,01% do total, sendo que poucas se efetivaram públicas, sendo a maioria particular. “O funcionamento das aulas régias não impediu o estudo nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas” (SAVIANI, 2013, p. 108).

Nesse período a formação de professores ainda era consequência da educação tradicional jesuítica e de outras congregações religiosas. Os educadores, geralmente, se formavam em conventos ou seminários em Portugal e em algumas poucas instituições no Brasil. Foram esses profissionais, em sua maioria, religiosos, que assumiram as aulas régias. Não havia necessidade de comprovar formação específica para ser professor, apenas deviam passar por um exame de proficiência.

Segundo Tanuri (2000, p. 3), as escolas de Ensino Mútuo¹⁰,

[...] foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”.

⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo, nasceu em 1699, ministro de Dom José I, “soube tirar proveito político do terremoto que destruiu Lisboa em 1755” (SAVIANI, 2013, p. 81), tinha como objetivo alcançar a independência econômica de Portugal sobre a Inglaterra. Se aproveitou da riqueza do Brasil, potencializou a indústria e o comércio português (SAVIANI, 2013).

⁹ Conjunto de Reformas instituídas por Marques de Pombal, que entre outras coisas, determinou o fechamento das escolas jesuíticas, introduzindo as aulas régias (SAVIANI, 2013).

¹⁰ Alunos mais adiantados auxiliariam os demais, sob a supervisão do mestre educador (TANURI, 2000) “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2013, p.128).

Professores adjuntos deviam formar, na prática, os próprios estudantes que, a partir dos 12 anos de idade, realizariam atividades de docência para auxiliar na aprendizagem dos colegas, quando chegassem aos 18 anos, após passar por uma avaliação, se tornariam professores (SAVIANI, 2013).

As primeiras Escolas Normais para formação de professores foram criadas em 1834, sob responsabilidade das províncias (TANURI, 2000) e normalmente funcionavam como anexos aos Liceus¹¹ (BRZEZINSKI, 2012). Conforme mudavam os legisladores (ministros do Rei) mudava o tratamento com a escolarização e também com as escolas normais que eram criadas e extintas, sem muito esmero, ora substituídas pelo sistema de professores adjuntos. Somente após 1879, com a reforma de Leôncio de Carvalho e

[...] posteriormente, os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão 24/8/1886) concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias (TANURI, 2000, p.06).

Faz-se necessário enfatizar que a formação professores no Brasil colônia foi insipiente (TANURI, 2000). Uma evidência era prática constante das famílias da elite brasileira e até mesmo das escolas dos centros mais populosos no final do século XIX: a contratação de preceptoras estrangeiras, que educavam os jovens estudantes em seus próprios lares, apontando um ensino privado elitizado, e a escassez de professores brasileiros para as crianças pobres e negras, nesse período já livres¹². Ina Von Binzer (1994) foi uma das tantas preceptoras alemãs que trabalharam no Brasil. Em uma das cartas que enviava a uma amiga na Alemanha, sobre a educação das crianças negras relata:

A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não

11 Eram escolas privadas, para atender filhos homens da elite pré-republicana (BRZEZINSKI, 2012).

12 Lei do Ventre Livre, 1871 (SAVIANI, 2013, p. 162).

há os mestres-escolas rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar vinte a cinquenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam que manter um professor especial para essa meninada?... Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho material. Se já estão livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dará lucro? (BINZER, 1994, p.128).

Este relato da preceptora demonstra a realidade do Brasil no fim do século: poucas escolas, poucos professores, descaso com a educação das crianças negras e pobres e o quanto era necessário formar professores para atender toda população que não tinha acesso à escola.

O fim do período colonial e início do republicano, foi marcado pelo movimento de substituição da força de trabalho escravo para o trabalho assalariado, isso com o incentivo a imigração em 1870, a abolição dos escravos em 1888, a Proclamação da República em 1889. Esse período apresentou avanço (não suficiente) em relação aos períodos anteriores, talvez devido ao pensamento “higienista” presente no Segundo Império e Primeira República, que entendia a educação como remédio para curar a doença da ignorância, do analfabetismo, dos problemas sociais. Nesse sentido, houve uma maior preocupação com as construções de escolas, formação de professores e um discreto avanço metodológico que consistiu na substituição lenta do método do ensino mútuo pelo método de Ensino Intuitivo¹³, que mais adiante, nos anos de 1930, seria substituído pelo construtivismo da Escola Nova.

Na década de 1920, a sociedade intelectual e política, influenciada e pressionada pelos ideários liberais, buscaram superar a escravidão, efetivar a Proclamação da República, receber os imigrantes europeus para substituir a força de trabalho na lavoura cafeeira¹⁴. Isso gerou consequências na organização do ensino no país, já que o “entusiasmo pedagógico” estava presente e a educação

¹³ O estudante teria aulas mais dinâmicas, com diversos recursos táteis e visuais, a fim de estimular os sentidos e, através destes, pela observação e percepção, ir construindo conceitos (SAVIANI, 2013).

¹⁴ A substituição da força de trabalho escravo pelos imigrantes europeus inicia-se, ainda que timidamente, a partir de 1842 (SAVIANI, 2013).

era o meio para alcançar o desenvolvimento e garantir as forças produtivas necessárias para fortalecer o país. No entanto, a formação de professores, assim como o sistema de educação, andou à deriva ainda por muitos anos, sendo que, algumas províncias avançaram mais que outras (BRZEZINSKI, 2012; SAVIANI, 2013; TANURI, 2000).

Tanuri (2000) detalha que a Província de São Paulo após a Proclamação da República, colocou-se adiante na legislação em relação à formação de professores, inclusive, apontou a necessidade de um curso normal superior ainda na década de 1890. Na prática, esses planos não foram executados em sua plenitude, sendo que o Ensino Superior permaneceu como letra morta até 1920, para a elite houve a criação de cursos de medicina e engenharia. O Estado paulista avançou no sentido de organizar um estudo normal único para o ensino primário e para o ensino secundário, que acontecia em dualidade nos outros estados.

O fim do Império e o início da República (até os anos 1920) foram marcados por um cenário abalado pelas consequências da Primeira Guerra Mundial, que iniciou uma modificação do eixo econômico. Das forças produtivas, primeiramente, do ouro para o café com a política do Café com Leite e o fortalecimento das oligarquias coronelistas, que em seguida sofreram enfraquecimento pela conseqüente urbanização e industrialização e agrupamentos de forças com instintos renovadores. Por outro lado, a Igreja Católica defendia o ensino privado, tudo se organizando para o fortalecimento da burguesia industrial e um Estado que representasse os interesses desse grupo, culminando no Golpe de Estado, vivenciado em 1930 (SAVIANI, 2013).

De acordo com Brzezinski (2012) e Saviani (2013), a década de 1920 foi um tempo de grande efervescência na área educacional e também da formação de professores, pois a população nas áreas urbanas duplicou de tamanho em poucos anos. O proletariado ganhou força, a imigração europeia (formação anarquista e socialista) forjou experiências pedagógicas que se constituíram em pedagogias não hegemônicas. Segundo Saviani (2013), tudo exigia uma maior preocupação com a educação e também com a formação de professores: consolidação da escola Normal em nível secundário, constituição da Associação Brasileira de Educação (ABE), criação das primeiras universidades, criação das primeiras Faculdades de

Filosofia, Ciências e Letras, com o instituto de Educação anexo (1901), culminando no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Os intelectuais, autores do Manifesto dos Pioneiros, acreditavam que o ideário escolanovista, originado dos Estados Unidos e baseado nos estudos de Dewey, era o caminho para a modernização da escola pública contra a escola tradicional católica e caminho para a democratização do ensino público do país. “À escola atribuiu-se o papel de transformar a sociedade, e a escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (BRZEZINSKI, 2012, p. 27). Os intelectuais escolanovistas buscavam responder às solicitações do Estado para a construção de uma unidade educacional, de um sistema educacional baseado nos princípios da unidade, laicidade e gratuidade. As instituições para formação de professores dessa época, contavam com disciplinas direcionadas ao estudo da pedagogia escolanovista e também pesquisas de pós-graduação dedicadas ao tema.

Segundo Brzezinski (2012), a origem do curso de Pedagogia, a Escola Normal superior, se alicerçou em condições inferiores:

O que eu desvelo é que estrutural e pedagogicamente essa escola não era de nível superior. Sua configuração sugere mais um ‘arranjo’ do que uma verdadeira escola. Procuo mostrar, também, que todos esses ajustes e adaptações nas escolas vão confirmando que as raízes do curso de pedagogia encontram-se na Escola Normal (BRZEZINSKI, 2012, p. 29).

Brzezinski (2012) refere-se ao fato de essa formação acontecer em três anos, e não em quatro como os demais cursos de nível superior, e de estar ligado ao Departamento de Educação, e não ao Ministério de Educação e Saúde Pública de São Paulo. Também mostra a evolução da formação em Pedagogia após 1930, quando “foram institucionalizadas as escolas superiores de formação de docentes para atuar no ensino secundário e normal” (BRZEZINSKI, 2012, p. 30).

A autora observa que, em 1931, uma decisão governamental, estimulou o fortalecimento da tradição de formar professores, decretando a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal, “O professor deveria ser licenciado” (BRZEZINSKI, 2012 p. 33). Segundo Brzezinski

(2012, p 31), várias medidas foram tomadas para cumprir a decisão governamental, entre elas, agrupar os estudos pedagógicos em nível superior a outras seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Em São Paulo foi criado, em 1934, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras '*Sedes Sapientiae*', que passou a formar licenciados em educação, filosofia, letras, geografia, história, línguas vivas, ciências matemáticas, físicas, químicas e naturais (BRZEZINSKI, 2012, p.33).

Importante observação da autora é de que a Faculdade de Educação Ciências e Letras, instituída em 1931, pela Reforma de Francisco Campos, não tinha caráter de obrigatoriedade, ficando adormecida na letra da lei até 1939 (BRZEZINSKI, 2012). Segundo Brzezinski, novas orientações sobre o exercício do magistério e formação de professores, não foram consideradas na Constituição de 1934. Já o Manifesto dos pioneiros teve ampla propagação nacional, chegando a ter alguns de seus princípios incorporados na Legislação.

Conforme anteriormente relatado, o cenário que compunha a criação do curso de Pedagogia vinha sendo construído pós-ideário da Escola Nova e Manifesto dos Pioneiros da Educação que conclamavam ao Estado e sociedade por mais compromisso com a escolarização de todos os níveis da educação, portanto, havia a necessidade de um curso de formação de educadores para o ensino primário.

No entanto, as ideias e ações estatais no sentido de democratizar o acesso à educação foram fortemente barradas pelas reformas instituídas depois do golpe do Estado Novo de 1937, e pela centralidade do poder inspirado nos modelos fascistas da Europa. O Estado, após desobrigar-se da educação pública para o nível secundário e Superior, acentuou o incentivo de criação de Universidades isoladas no país, entre elas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que dois anos depois na Universidade do Brasil – Faculdade Nacional de Filosofia, pela Lei nº 1.190, de 04 de Abril de 1939, foi criado o Curso de Pedagogia, que funcionaria nessa instituição ao lado do Curso de Filosofia, Letras mais a Sessão especial de Didática (BRZEZINSKI, 2012).

O curso de Pedagogia obedecia o padrão da época chamado de 3+1, em que havia três anos de bacharelado com disciplinas voltadas aos fundamentos da educação e mais um ano na Sessão Especial – Curso de Didática. Quem cursava

os três primeiros anos recebia o diploma de bacharel em Pedagogia, e com a adição de mais um ano de didática recebia o diploma de licenciado. Silva (2011, p.145) lança mão da ideia que o bacharel em Pedagogia desse período seria a primeira versão do que hoje conhecemos como pedagogo generalista ou unitário.

O campo de atuação do Bacharel em Pedagogia, conforme Silva (2006, p.13) que cita o Art. 51, alínea c, do Decreto da criação do curso, se resumia em assumir, após a formação da primeira turma de egressos, cargos técnicos de educação no Ministério de Educação e se manteriam assim até os anos de 1950, a partir daí, relata Silva (2006, p. 18) aparece a atuação desse profissional em algumas escolas da rede privada e, mais raramente, em escolas públicas. Em ambos os casos, buscando um trabalho inovador na educação, vindo de encontro com todo movimento de renovação educacional da época, exportado dos Estados Unidos, conhecido como Escola Nova. Mesmo assim o campo de trabalho era limitado, não havia uma regulamentação de qual atividade deveria desenvolver nas escolas, ou nos sistemas de gestão educacional. A atuação do profissional pedagogo licenciado também era limitada, pois a ação no curso normal não era de exclusividade sua, já que dividia a tarefa com bacharéis egressos de outros cursos superiores.

O cenário político pós-criação do curso de Pedagogia foi desenhado em nível mundial pelo fim da II Guerra mundial, sendo que a possibilidade de vitória contra o nazismo “coloca do mesmo lado as potências capitalistas e a União Soviética” (SAVIANI, 2013, 277-278). Em consequência dessa aproximação, iniciou-se um movimento de colaboração de classe que, no Brasil, enfraqueceu a ditadura do Estado Novo e Getúlio Vargas. Iniciou-se o processo de redemocratização, e “além de manobrar com a burocracia estatal, com a alta oficialidade e parcelas da oligarquia, Getúlio também procurou aproximar-se das massas trabalhadoras” (SAVIANI, 2013, p. 278). Segundo Saviani (2013), aproximando-se dos trabalhadores deixou de ser confiável à elite brasileira, que em 1945, impõe que Vargas renuncie. O, então, presidente se afasta do cargo, mas nas eleições para presidente, apoia o candidato dos que exigiram sua renúncia anteriormente. Com o apoio de Getúlio, General Dutra assume a Presidência da República, afastando rapidamente os interesses da classe trabalhadora da pauta federal.

Nesse clima, instaurou-se a Constituição de 1946, que afirmava ser “competência da união legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2013, p. 281), para tanto convocou-se uma Comissão liderada por Lourenço Filho para elaborar a LDB, com a maioria dos membros próximos ao movimento renovador da década de 1930 (pioneiros da educação) e dos ideários da Escola Nova. Quando o projeto foi apresentado à Câmara foi rejeitado porque propunha a descentralização do poder da União aos Estados, pauta que só voltou a ser discutida em 1957, com evidente disputa entre o ensino público e privado. Entre os educadores que defendiam o ensino público, universal e gratuito estava Anísio Teixeira.

Internacionalmente, a Guerra Fria, momento de oposição acirrada entre Estados Unidos e antiga União Soviética, evidenciando internamente a perseguição e controle sobre toda organização da classe operária e do Partido Comunista Brasileiro:

Esse clima de “caça às bruxas” estimulado pela “Guerra Fria”, que se estendeu por quase toda segunda metade do século XX, que podemos entender as acusações de “comunistas” lançadas contra os defensores da escola pública, especificamente a Anísio Teixeira, quando recrudesciu o conflito escola particular *versus* escola pública nos anos finais da década de 1950 (SAVIANI, 2013, p. 281).

As discussões sobre os ideários de Anísio Teixeira ganhavam fôlego quando entrou em cena o Substitutivo Lacerda, proposta de lei elaborada pelos defensores do ensino privado. Diante disso, intelectuais brasileiros se organizaram em defesa do ensino público, e despontou-se Florestan Fernandes que “contribuiu de forma importante para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos operários” (SAVIANI, 2013, p. 292). Segundo o autor, ao mesmo tempo a Igreja iniciou uma renovação pedagógica, pois seus métodos tradicionais estavam por afastar a clientela e, assim, polvilharam no Brasil movimentos populares ligados ou não à ala mais progressista da Igreja Católica.

Nesse clima de efervescência popular foi aprovada, somente em 20 de Dezembro de 1961, a LDB 4.024 e, na sequência, foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE). A década de 1960 foi um importante período para a história da Pedagogia, pois foi nesse cenário que aconteceram seus primeiros marcos regulatórios. Em 1962, aconteceu a primeira regulamentação do Curso de

Pedagogia pelo Parecer CFE nº 251/62, elaborado por Valnir Chagas¹⁵ que “trata então de fixar o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia” (SILVA, 2006, p. 15). O parecer estabelecia que o curso formaria “técnicos em educação”. Pedimos atenção ao termo, pois a terminologia Pedagogo aparece somente em 1969. O parecer rompeu com o esquema 3+1, mas não com a dicotomia bacharelado e licenciatura esta que “deveria ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos” (SILVA, 2006, p.16) Para a licenciatura era necessário cursar duas disciplinas a mais: didática e prática de ensino. No entanto, em consequência da imprecisão curricular, permanecia indefinido o campo de trabalho do bacharel em pedagogia e a escassez de vagas regulamentadas para o licenciado em pedagogia.

No início da década de 1960, período de aprovação do parecer 251/61, os movimentos populares, ligas camponesas, sindicatos, e estudantes se organizavam e vinham ampliando sua ação, e da mesma maneira a elite brasileira se organizava internamente para garantir sua supremacia. Segundo Saviani, (2013) desde 1930, empresários e Estado investiam cada vez mais no processo de industrialização e conseqüentemente na urbanização rápida e progressiva, sendo que, contraditoriamente, se estabeleceu e se divulgou uma ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista contra uma política econômica desnacionalizante, de internacionalização, com a implantação das multinacionais, que “tenderiam, em seguida, a dominar o panorama econômico do país, absorvendo ou colocando sob sua órbita boa parte das empresas nacionais” (SAVIANI, 2013, p. 351). A contradição entre a ideologia política e política econômica implantada pelo Governo Kubitschek (1956-1961) chegou ao cume quando se esgotou o ciclo de substituição de importações. Os interesses da luta de classes ficaram evidentes:

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária,

¹⁵ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, de 21 de junho de 1921, Nova Morada, Ceará. Formado em Direito e Pedagogia, “cumpru sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar (SAVIANI, 2013, p. 379).

educacional etc). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente (SAVIANI, 2013, p. 362).

Na eleição presidencial, João Goulart venceu o pleito (1961-1964), o que demonstra que havia interesse em fortalecer a política nacionalista, mas era algo que deixava descontente a classe dominante do país, que construiu o golpe de 1964. Ganhou, no cenário brasileiro, o ajuste da ideologia política ao modelo econômico (SAVIANI, 2013).

A educação sofreu diretamente as consequências do ajuste ao modelo econômico, que passou a organizar educação celebrando acordos de financiamento com Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Nacional (USAID), em troca as exigências de adequação, reformas entre outras coisas. Em resposta temos a Reforma Universitária pela Nº 5.540/68. A educação, como um todo, passou a se organizar sob a teoria do capital humano visando a racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, o CFE, Valnir Chagas, elaborou uma nova orientação normativa dada pelo Parecer 252/69 e a Resolução CFE Nº 02/69, que sofreu influência do ajuste ao modelo econômico, “instituinto habilitações técnicas ao curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2013, 365). A elaboração desse parecer se deu em um cenário marcado pelas incertezas em que se encontravam os estudantes e egressos do curso de Pedagogia e a tendência político-educacional do Regime Militar (1964), que indicava e fazia opção, numa visão tecnicista, de relacionar o currículo dos cursos com as tarefas que o profissional deveria desempenhar. Na lógica da educação ligada à lógica de desenvolvimento, o curso de Pedagogia, deveria formar um profissional que pudesse contribuir para que a educação fosse um elo na corrente desenvolvimentista instalada (BRZEZINSKI, 2012).

O curso de Pedagogia organizado pela teoria do capital humano, a Reforma Universitária e a LDB 5692/71, que institui as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus (que também teve como relator Valnir Chagas), são instrumentos normativos que pretendiam a objetivação do trabalho pedagógico, em que o trabalhador é quem deve se adaptar aos postos de trabalho, “já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelado” (SAVIANI, 2013, p. 381). Valnir

Chagas propôs, com o Parecer nº 252/69, uma formação compartimentalizada para o pedagogo: uma parte comum a todos e outra diversificada. O estudante deveria, em determinado momento do curso, escolher qual habilitação seguir, sendo que, indiferente da habilitação, o profissional seria licenciado para trabalhar nos cursos Normais. Assim, as habilitações propostas foram: habilitação para o ensino normal, podendo dentro desta habilitação atuar nos anos iniciais; habilitações em Orientação educacional; supervisão educacional; administração escolar e inspeção escolar. Para cada função a desempenhar, um currículo foi proposto. A nova “legislação ampliou o dilema da identidade do curso de pedagogia: formar o pedagogo, o professor ou o especialista? (SCHEIBE, 2006, p. 181). Essa organização responde ao modelo de produção parcelado, em que cada trabalhador fica responsável por uma parte, não se encontrando mais no resultado final (SAVIANI, 2013, p. 382). O trabalho do pedagogo também foi parcelado, tornando muito mais difícil realizar uma análise sobre os problemas educacionais, pois cada especialista entenderia da parte que lhe cabe, não do todo que é o sistema educacional e a organização do trabalho pedagógico.

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua atuação (SAVIANI, 2013, p. 382).

Essa nova forma de organização do Curso de Pedagogia fragilizou e limitou mais uma vez a formação do Pedagogo, pois fragmentou o currículo e, com isso, também o trabalho pedagógico realizado por esses profissionais nas escolas ou na educação como um todo. Cada habilitação, com seu currículo específico, ficou de certa forma, responsável por tarefas específicas nas escolas, sem conversarem entre si, sem um planejamento coletivo. Outra consequência importante é justamente o limite desse profissional em conseguir interpretar, conhecer a totalidade do universo educativo (SILVA, 2006).

Importante salientar mais uma vez, a face tecnocrata do curso de Pedagogia, pensado no cenário da Ditadura Militar, que acabou por fragmentar a formação do

profissional assim como a ação do mesmo na escola, ficando difícil delinear o trabalho especializado com a ação docente, impossibilitando a Ciência da Pedagogia de cumprir o seu papel de, buscar na prática social da educação, respostas para os possíveis problemas encontrados.

Tudo isso produziu diferentes profissionais dentro das escolas, com diferentes funções, com grandes limites, principalmente, no que consistia em construir uma ação conjunta no sentido de organizar o trabalho pedagógico, analisar a realidade educacional e a própria função do Pedagogo, pois apesar de a Pedagogia ser a formação inicial de todos, o profissional era conhecido e se reconhecia pelas suas habilitações: Orientador Educacional, Supervisor Educacional e Administrador Educacional (SILVA, 2006). A grande contradição era não articular esses conhecimentos, formando um profissional Pedagogo que fosse capaz de executar diferentes tarefas para organizar o trabalho político-pedagógico da escola. “A pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 383,384).

Nos anos 1970, o conselheiro Valnir Chagas elaborou um conjunto de indicações que foram encaminhadas ao Conselho Federal de Educação e depois foram sustadas, e que, mesmo assim, causaram um grande impacto no campo da formação de professores, pois propunham uma reelaboração de todos os cursos de formação superior para o magistério, respondendo à necessidade de adequar essa formação a partir da nova legislação educacional Lei 5.692/71:

Do conjunto de documentos legais então elaborados, a indicação CFE n. 22/73 é a que justifica a iniciativa e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura. Das três ordens de licenciatura previstos por ela, referente às áreas pedagógicas é a que diz respeito ao que possa ser de interesse para os propósitos deste estudo. É a indicação CFE nº 67/75 que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam se consubstanciar em quatro outras indicações: a indicação CFE n.68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n. 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a indicação CFE n. 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para a educação especial; a indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do

professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola (SILVA, 2006, p. 58).

A proposta das indicações era de que todos os professores dos anos iniciais da escolarização deveriam ter formação no Ensino Superior. No entanto, essa formação não aconteceria no curso de Pedagogia, mas em qualquer outro curso de licenciatura. As habilitações seriam acrescentadas após o término do curso de licenciatura, o que garantiria o objetivo de “formar o especialista no professor”, lema que permeou o curso de Pedagogia até os anos de 1990. Como consequência, o curso de Pedagogia, e também o curso normal, gradativamente, deixariam de existir, pois os professores dos anos iniciais poderiam se formar em qualquer outra licenciatura.

Todas essas investidas em relação à formação de professores e contra a organização do curso de Pedagogia desencadearam um grande e intenso movimento de resistência por parte dos professores e acadêmicos universitários, que se colocavam contra as propostas, já que estas “propugnavam a extinção do curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta (BRZEZINSKI, 2012, p.84).

Diante das mobilizações presentes, as indicações foram suspensas e não foram realizadas as alterações propostas. Estas apenas causaram impacto em relação à identidade do pedagogo e do próprio curso, pois ao mesmo tempo que propunham a extinção do curso já institucionalizado, contraditoriamente, definiam a identidade do profissional como responsável pela teoria, fundamentos e metodologias da educação. Também trouxeram à tona a discussão necessária da formação de docentes para a Educação Especial e Educação Infantil (BRZEZINSKI, 2012).

A organização dos educadores a favor do fortalecimento da identidade do curso e dos profissionais egressos se une a outros movimentos sociais (BRZEZINSKI, 2012) que vão se formando na sociedade brasileira em prol da liberalização e democratização do Estado, das relações de trabalho e também do sistema educacional. Essas organizações se fortaleceram e se tornaram mais expressivas a partir de 1970, com a crise da Ditadura Militar.

Essa identidade em permanente construção visava superar a instituída no ideário tecnicista, que fragmentava a formação do Pedagogo e conseqüentemente

a atuação desse profissional na escola ou nos sistemas escolares. Até mesmo as associações de orientadores e supervisores já vislumbravam uma prática unificada entre os especialistas e também alternativas para uma formação que possibilitasse uma ação coletiva. Entre os profissionais, estudos e pesquisas também apontavam pra necessidade de superar o trabalho fragmentado e indicavam a importância do pedagogo para a organização do trabalho pedagógico na escola (PINTO, 2011).

Na década de 1980, três teses produzidas sobre os especialistas de ensino deram suporte para reposicionar a atuação desses profissionais nas escolas, a partir das críticas que lhes vinham sendo direcionadas na época. Trata-se das pesquisas desenvolvidas por Silva Jr (1984), sobre supervisão escolar, por Paro (1999), abordando a administração escolar, e por Pimenta (1988), sobre a orientação educacional (PINTO, 2011, p.97).

As três apontavam para a atuação dos pedagogos escolares, no sentido de superar a fragmentação do trabalho pedagógico. O início da década de 1980 também foi marcado por intensas movimentações para forjar a transição do Regime Militar para a Nova República e Eleições Diretas, mas como sublinhou Brzezinski (2012):

Instalou-se o 'novo Estado' sem rupturas estruturais, marcado pela dubiedade, pois permaneceram 'cinzas-brasa' do regime autoritário e delinearam-se tênues contornos de um regime mais representativo (BRZEZINSKI, 2012, p. 91).

É importante salientar que a organização do Estado neste país sempre esteve a serviço da elite dominante. O regime militar tinha a tarefa de manter a ordem no sentido de garantir o crescimento econômico da burguesia industrial brasileira. Com a crise econômica e queda na taxa de crescimento, houve o aumento da insatisfação de muitos setores da sociedade civil e reorganização da política mundial que, sem a ameaça dos países socialistas, acabou por substituir o autoritarismo militar pelo autoritarismo civil (BRZEZINSKI, 2012). A Ditadura Militar deixou como herança a grande dívida externa e interna, o analfabetismo e a concentração de renda presentes até os dias de hoje.

Sem dúvida nenhuma, a organização da sociedade civil em movimentos sociais, sindicais e estudantis, foi um grande indutor da queda do antigo regime. Da luta por maior qualidade no processo de formação de professores e da luta pelo reconhecimento e fortalecimento do curso de Pedagogia contra a presente ameaça

do Conselho Federal de Educação de futura extinção do curso, nasceu o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, que se iniciou em meados da década de 1970, após indicações de Valnir Chagas. Esse movimento ganhou forças no ano de 1978, com a constituição do Comitê Pró-formação do Educador, em que professores e estudantes organizados na I Conferência Brasileira de Educação, na PUC, São Paulo, buscavam na luta coletiva a resistência e o fortalecimento, criando diversos Comitês Regionais que comporiam e movimentariam o recém-criado Comitê Nacional. Estes, por sua vez, buscavam compreender a dimensão política do ato educativo na integração de entidades de organização de classe como sindicatos e associações de base científica, buscando, principalmente, consolidar a identidade do curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2012).

O Comitê Pró-Formação do Educador buscava construir inicialmente uma proposta pedagógica curricular do curso de Pedagogia que fosse consenso nacional, que desse por acabada a herança de Valnir Chagas e delineasse a construção de um processo identitário. No caminhar do Comitê verificou-se que muitas eram as propostas e experiências regionais, muitos eram os conflitos e contradições que permeavam a constituição do curso, sendo assim, passaram a pensar em princípios norteadores para reformulação dos cursos de Pedagogia. E como princípio orientador, destacou-se a docência como base da formação do pedagogo, “uma espécie de bandeira de luta para a reformulação dos cursos, negando a concepção então vigente” (SCHEIBE, 2006, p.182). Segundo a autora, a partir daí, algumas universidades já deram início à reformulação curricular dos cursos de Pedagogia, no sentido de “oferecer a base docente vinculada ao ensino fundamental” (SCHEIBE, 2006, p.182). No entanto, outras permaneceram formando especialistas ainda por muito tempo, fiéis ao parecer 252/69.

No início da década de 1980, na correlação de forças, o poder estatal estava aberto às proposições dos educadores, que organizados, atingiram amadurecimento para cobrar o direito à participação democrática. Diante disso, o Comitê conseguiu garantir uma pauta importante junto ao MEC, visando realizar uma ampla consulta sobre a realidade da educação, da formação de professores e de diferentes organizações curriculares existentes nos diversos estados brasileiros.

Isso se deu em diversos Seminários Regionais que apontaram questões importantes a serem consideradas (BRZEZINSKI, 2012).

No ano de 1983, segundo Brzezinski (2012), o MEC, em resposta ao movimento nacional de educadores, convocou o Encontro Nacional do Projeto “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. Em preparação ao Encontro Nacional aconteceram novos encontros Estaduais, que possibilitaram uma reorganização das comissões estaduais e amadurecimento político dos educadores que tomaram a direção do Encontro Nacional. Foi nesse encontro que o Comitê se instalou como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. O MEC passou a ignorar as pautas e orientações da Comissão Nacional, que defendia a autonomia universitária e se colocava como articuladora dos educadores para a reformulação curricular nas instituições.

A partir da criação da CONARCFE, o MEC instaurou uma relação de estranhamento, demonstrando o não reconhecimento da organização dos educadores que, segundo Brzezinski (2012), também se dava por parte de alguns educadores, que cobravam da Comissão sua própria produção científica. A Comissão Nacional encontrou mais dificuldades para a realização do processo de avaliação e divulgação dos resultados provenientes das pesquisas realizadas, até que, em 1988, sua sede foi transferida para a Unicamp, tendo o Professor Luiz Carlos de Freitas como coordenador, chegando à organização do IV Encontro Nacional da Conarcfe, em 1989, em Belo Horizonte. Era momento de fazer apontamentos para a elaboração da nova LDB. Participaram do Encontro instituições de Ensino Superior, e Associações de Classe. O Encontro foi um marco importante, pois apontava a necessidade de o movimento compor o Fórum em Defesa da Escola Pública e transformar o movimento em algo permanente e institucionalizado formalmente. De Comissão, passou em 1990, para Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (Anfope).

Aqui uma pausa na trajetória histórica, pois faz-se necessário para sublinhar duas grandes “concepções em disputa” (SHEIBE, 2006). A concepção construída coletivamente, conforme percurso que vimos relatando, na resistência, na tentativa de barrar a retirada do curso de Pedagogia do direito de formar professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Como elemento comum,

foi identificada a docência. Seria ela a base de toda formação do curso de Pedagogia, o que foi consenso aparente no encontro nacional chamado pelo MEC, mas forjado pelos educadores, para a reformulação do curso de Pedagogia.

A docência como base de identidade de todos os profissionais da educação era consenso nas 22 propostas. O curso de pedagogia, pois, deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor, para depois formar o especialista da educação (BRZEZINSKI, 2012, p. 160).

Uma proposta que tomou corpo e foi assumida pela grande maioria dos educadores e associações como princípio orientador e foi regulamentada pelas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006. Em contraponto a esta concepção, levantou-se um grupo de educadores pesquisadores, representados por Libâneo e Pimenta (2011), que “parte do pressuposto de que as atividades pedagógicas são diferentes das atividades docentes, estabelecendo uma dicotomia no interior das atividades educativas” (SCHEIBE, 2006, p. 178).

Libâneo e Pimenta (2011) argumentam que a docência, como base da formação do pedagogo, acabaria por restringir a ação desse profissional como professor de Educação Infantil e anos iniciais, deixando na periferia do curso as matérias que dessem conta de outras problematizações, que necessitassem de outros fundamentos. Defendem, segundo Scheibe (2006, p. 178), que a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais e a formação para outras práticas educativas fossem realizados em diferentes cursos: “de bacharelado em pedagogia e de formação de professores (licenciaturas)”.

Retomando a exposição histórica, cabe salientar que a Anfope foi um importante sujeito presente na discussão e elaboração de uma proposta de Lei e Diretrizes Nacionais. Estava em pauta a elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001 a 2010. A sociedade civil organizou-se em Congressos Nacionais da Educação – CONEDs e foram formados, como já citado, Fóruns em Defesa da Escola Pública Nacional e nos Estados, para juntos elaborarem um Projeto de Lei de iniciativa popular (BRZEZINSKI *et al*, 2016, p. 7,8). No entanto, o que prevaleceu foi o ideário estatal, que aprovou a Lei Nº 9394/96, ignorando a proposição popular e instaurando para a formação de educadores, segundo Scheibe (2006, p. 179),

uma formação “técnico-instrumental”, voltada para a pedagogia das competências, e para a solidificação do mercado. “É preciso aqui lembrar que a LDB colocou-se, em relação aos cursos de pedagogia, na contramão da proposta já então defendida pelo movimento dos educadores” (SCHEIBE, 2006, p. 83-84).

Na sua promulgação a Lei de Diretrizes e bases para a Educação atribui aos Institutos de Educação a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais, por meio do Curso Normal Superior oferecendo um curso aligeirado e com foco em técnicas e metodologias de ensino, em detrimento dos fundamentos pedagógicos necessários para a qualidade da ação pedagógica. Pela nova legislação, o curso de Pedagogia ficaria responsável pela formação de profissionais, restaurando a formação dos especialistas.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2006).

O Artigo nº 63 foi regulamentado pelo Decreto de lei nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999, que garantiu exclusividade ao Curso Normal Superior à formação de nível superior de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e novamente foi alterado pelo Decreto de lei Nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, que alterou o texto de “exclusivamente” para “preferencialmente” devolvendo ao Curso de Pedagogia a possibilidade de ministrar tal formação.

O Art. 64 da LDB mantém as habilitações, conforme Parecer nº 252/69, e a lógica da fragmentação do trabalho, e é por isso que, no Brasil, ainda existem concursos e processos seletivos de sistemas educacionais, que se pautam pela

organização do trabalho do pedagogo especialista. Kuenzer afirma que o Art. 64 da LDB reedita o Parecer 252/69, e explica que:

[...] o trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental (KUENZER, 2002, p. 85).

Nesse sentido também, o Artigo nº 62 da LDB 9394/96 sofreu alteração pela Lei nº 13.415/17¹⁶, sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, sendo retiradas do texto as palavras “Universidades e Institutos Superiores de educação” enfatizando que a formação deveria ser por licenciatura plena, em nível superior, independente da instituição responsável pela formação, abrindo para o mercado a possibilidade de formar professores.

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura plena**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" [*grifos nossos*] (BRASIL, 2017).

O Art. 67º da LDB foi alterado pelo acréscimo do § 2º, por meio da Lei 11.301, de 10 de maio de 2006, considerando como funções do magistério além das funções dos professores, também o trabalho dos especialistas, direção de escola e coordenação e assessoramento, desde que desempenhadas nos estabelecimentos de educação básica. Antes dessa lei, os pedagogos e especialistas que trabalham na escola não tinham direito à aposentadoria especial. Foi um direito conquistado, após muitos anos de luta pelo seu reconhecimento.

Scheibe (2006) destaca que no ano seguinte à promulgação da LDB 9394/96, a SESU - Secretaria de Ensino Superior do MEC, por meio do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, convocou as Instituições de Ensino Superior para que pudessem apresentar propostas para a Elaboração das Diretrizes Curriculares dos

¹⁶ Reforma do Ensino Médio – primeira reforma instituída pós golpe de 2016.

Cursos de Licenciaturas, sendo de responsabilidade da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) a elaboração de um documento síntese, que seria encaminhado à SESU/MEC e ao CNE, a fim de ser executado.

Os cursos de Pedagogia se organizaram e enviaram ao MEC proposições contrárias às indicadas pela Lei. Defendiam, conforme o grande movimento de educadores e estudantes organizados, a docência como base da formação dos educadores. Em plena promulgação da LDB 9394/96, as Instituições de Ensino Superior responderam negativamente à concepção política em que a lei está imbricada.

A CEEP foi fiel à toda construção histórica e teórica que envolvia o curso de Pedagogia, encaminhando a SESU/MEC uma proposição que

[...] propunha o documento da CEEP que o egresso do Curso de Pedagogia poderia atuar tanto profissionais na docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, das disciplinas de formação pedagógica do nível médio, quanto na organização dos sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional (Comissão de Especialistas, 1999, p.3 *apud* SCHEIBE, 2007, p. 50,51).

No entanto, a proposição apresentada a SESU/MEC, em maio de 1999, não foi apreciada, e manteve-se, segundo SCHEIBE (2007, p. 53) “um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério da Educação quanto do Conselho Nacional de Educação”. Mais uma vez a face autoritária do Estado ignorou a elaboração democrática do grupo de educadores em torno das Diretrizes dos Cursos de Pedagogia. Grandioso esforço foi realizado no sentido de reforçar junto ao MEC e ao CNE, a proposição apresentada em 1999. Scheibe (2007, p. 52 -53) destacou o documento denominado “Posicionamento Conjunto das Entidades”, entregue ao CNE em novembro de 2001, reafirmando dois importantes princípios: a docência sendo base do Curso de Pedagogia; e o fato do Curso de Pedagogia ser, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.

O Estado é um ente que está em constante disputa. Neste caso, entre os trabalhadores da educação representados pelas entidades como Anped, Anfope, Forundir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores; e, a classe detentora dos meios de produção, representadas pela ala do mercado

educacional (escolas e universidades privadas). Ambos os lados pressionavam o MEC e o Conselho Nacional de Educação para que se quebrasse o silêncio instaurado em 1999 e se pronunciasse a respeito do curso de Pedagogia.

Num primeiro momento, o Estado cedeu ao mercado educacional ao se pronunciar em maio de 2005, apresentando para apreciação, segundo Scheibe (2007, p. 53), por meio do Conselho Nacional de Educação, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Este documento foi fortemente rejeitado pelos trabalhadores da educação, pelo fato de alinhar o Curso de Pedagogia com o Curso Normal Superior. Segundo a minuta apresentada (SCHEIBE, 2006), o curso Normal Superior se destinaria a formar professores para a docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental numa lógica técnico industrial, sem uma aprofundada formação teórica, sendo que a formação para os profissionais da educação não-docentes ficou imprecisa, dando a compreender que se daria em espaços de pós-graduação (SCHEIBE, 2007).

Num segundo momento, o Estado retomou o posicionamento, cedendo diante de uma ampla mobilização contrária à Minuta. Os trabalhadores e trabalhadoras da educação e suas entidades de representação se organizaram para garantir os princípios elaborados desde 1980, em torno do Curso de Pedagogia, levando o CNE a elaborar novo parecer, que foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, assim, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, definindo que compete ao Curso de Pedagogia

Art. 2º - (...) à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As DCNCP selou a unidade entre licenciatura e bacharelado e instituiu a docência como base do Curso de Pedagogia (SCHEIBE, 2007, p. 59). No entanto, não pôs fim às habilitações, pois o Artigo 14º foi alterado mediante declaração de voto de César Callegari (SAVIANI, 2007, p. 125) de:

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9.394/96, **será realizada em cursos de pós-graduação**, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n. 9.394/96 [*grifos nossos*] (BRASIL, 2005 *apud* SAVIANI, 2007, 124).

Para:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução **assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64**, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. Parágrafo 1º **Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação**, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Parágrafo 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 [*grifos nossos*] (BRASIL, 2005 *apud* SAVIANI, 2007, p. 125).

Dessa forma, “mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida” (SAVIANI, 2007, p. 125). Prevalece na Diretriz a ideia central de que o pedagogo é docente, entendendo a docência como:

§ 1º (...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Sobre a docência, é importante mostrar que ao longo da história do Curso de Pedagogia, de 1939 até 2018, a licenciatura preparava professores, não se afastando o curso da docência. Da criação do curso até 1969, os formados eram docentes do curso normal. O problema nesse período era não ser a função uma exclusividade do egresso licenciado em Pedagogia. Os profissionais de outras licenciaturas também podiam assumir a atividade de docência do curso normal (SILVA, 2006). Em seguida ampliou-se a docência para os anos do primário obtendo sua regulamentação com o Parecer nº 252/69, que habilita para o

magistério dos cursos normais, sendo que, obedecendo a lógica de “quem pode o mais pode o menos: Quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, 1969, *apud* SILVA, 2006, p. 31).

No ano de 1999, o decreto presidencial nº 3276/99 afastou da pedagogia o papel de formar professores, da exclusividade do preparo da docência da educação infantil e anos iniciais ao Curso Normal Superior. Em consequência disso, durante oito meses pela força da lei, o Curso de Pedagogia se afastou da docência, no entanto, esse decreto foi alterado e a palavra “exclusivamente” foi substituída para “preferencialmente”, voltando o curso ao preparo do professor (SILVA, 2006).

Com as DCNCP, a docência passa ser centralidade do Curso de Pedagogia, mas o que isso pode significar? Entendemos que o modo de entender, desenvolver e construir essa docência está em disputa e vamos tentar explicar o porquê.

O Curso de Pedagogia, buscando preparar para a docência, pode cair na contradição de ao fazer a crítica à racionalidade técnica assumir a racionalidade prática. Isso por duas questões que destacaremos: a primeira pelo fato de necessitar inserir nos programas as metodologias de ensino das diversas áreas de conhecimento da educação básica. Sobre isso Portelinha (2015) conclui que

[...] reduzir a Pedagogia a metodologias específicas de determinadas áreas do conhecimento da Educação Básica é enclausurar a historicidade e totalidade do estudo do fenômeno educativo reduzindo o campo teórico – investigativo da Pedagogia (p.231).

A autora analisa que as disciplinas de fundamentos da educação e fundamentos didático-pedagógicos vêm, desde 2005, perdendo espaço com sua carga horária reduzida e junção de ementas. Isso porque a partir das DCNCP se fez possível inserir no programa as questões da “diversidade e multiculturalidade” (BRASIL, 2006), ampliando consideravelmente o programa, sem ampliação do tempo de duração do curso.

A segunda questão a ser destacada refere-se ao fato de que, desde de 2005, cada curso nas diferentes Universidades se organizou conforme a sua necessidade e realidade, e define, amparado na legislação, disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Na maioria das vezes, “os estudos da pedagogia vão sendo pulverizados por um rol de estudos de temáticas concernentes à sociedade contemporânea”

(PORTELINHA, 2015, 114). Isso para dar conta do amplo campo de atuação do pedagogo previstos nas DCNCP, em seu Art.4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

O licenciado em Pedagogia passa a ter uma ampla formação. Para tanto as DCNCP apresentam um currículo orientador organizado em três núcleos, sendo: I – Núcleo de estudos básicos, que respeitando a diversidade e multiculturalidade, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens

utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. 3 k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (BRASIL, 2006).

II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que oportunizará:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006).

III – Núcleo de estudos integradores, compreendendo que os acadêmicos devam participar de:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006).

Como podemos observar, são muitos conteúdos e tarefas para serem organizadas em 3200 horas (BRASIL, 2006). Será possível que as DCNCP estivessem alinhadas com o modelo dominante de organização do sistema produtivo implantado no Brasil e em constante transformação para sua manutenção desde 1970?

Sobre a apresentação dos núcleos básicos e as inúmeras “tarefas e exortações” (SAVIANI, 2007, p. 127) que as DCNCP propõem para a organização curricular dos Cursos de Pedagogia, Saviani (2007) pondera que,

[...] vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados (SAVIANI, 2007, p. 127).

Os conteúdos clássicos da Pedagogia que deveriam delinear a organização curricular do Curso e dar base sólida para a formação dos Pedagogos para atuarem na docência, na gestão, na pesquisa, acabam dando vez aos conteúdos próximos à racionalidade prática, do como fazer, da polivalência¹⁷ (PORTELINHA, 2015).

Importante salientar que as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, foram as últimas diretrizes direcionadas à regulamentação específica do Curso de Pedagogia. No entanto, em 2015, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 02/2015, estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fixadas em Julho do mesmo ano, pela Resolução CNE/CP

¹⁷ “Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade” (KUENZER, 2002, p.88).

nº 2/2015. Não se revogou a Resolução 01/2006, no entanto, por ser o Curso de Pedagogia uma licenciatura, este passou a ser regido também pela nova Resolução nº 02 de 2015. Novamente, o conceito de docência aparece, mas agora se retira do texto o conceito, a referência, dos princípios e objetivos da Pedagogia e são acrescidos “princípios e objetivos da formação”. Como podemos observar, fica sendo assim a compreensão da docência nas novas diretrizes:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e **objetivos da formação** que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo [*grifos nossos*] (BRASIL, 2015).

Baseados em princípios e objetivos da formação, sendo que para o Curso de Pedagogia é afastar-se cada vez mais da Pedagogia (PORTELINHA, 2015). Existe uma diferença grande entre uma resolução e outra no que concerne à organização da carga horária nos cursos, como podemos observar:

QUADRO 01 - ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA ORIENTADA PELA RESOLUÇÃO Nº 01/2006 E Nº 02/2015

RESOLUÇÃO 01/2006	RESOLUÇÃO 02/2015
	400 Horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;	400 Horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente	2.200 Horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;	
100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria	200 Horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição
TOTAL DE 3.200 HORAS	TOTAL DE 3.200 HORAS

Fonte: Resolução 01/2006 e Resolução 02/2015, organizado pela autora.

Como podemos observar no quadro, além de se aumentar a prática de estágio de 300 para 400 horas, ainda se insere no programa dos cursos de formação de professores mais 400 horas de prática como componente curricular (PCC). Cada instituição de ensino tem autonomia para construir sua proposta pedagógica, então essas 400 horas de PCC poderão se organizar de diferentes formas, com ações dentro ou fora da escola, mas o que se percebe é cada vez mais o componente “prática” presente nos cursos de formação de professores.

Cabe ainda saber que muito temos que fazer para superar as investidas do capital sobre a educação e sobre o Curso de Pedagogia e a formação de professores. No Brasil, cada vez mais, disseminam-se conceitos como: “Professor Reflexivo”, que reflete sobre sua prática cotidiana, buscando superar dificuldades encontradas, desvalorizando o saber científico teórico, afirmando que em sua formação a teoria nada tem a ver com a prática e solicitando cada vez mais metodologias para organizar a sua inserção na realidade; ou, a pedagogia que acredita ser mais importante desenvolver competências e habilidades do que construir e adquirir o domínio dos conhecimentos sistematizados. Estes e tantos outros conceitos não se constroem ao acaso, mas para responder uma necessidade do mercado diante de uma reorganização do processo produtivo, no modelo neoprodutivista, em que o capital captura pra si a subjetividade do trabalhador (SAVIANI, 2013).

É exigido do pedagogo que exerça uma função generalista (docente, gestor e pesquisador). Outros ainda exigem que seja o profissional unitário que, consciente da realidade sócio-histórica educacional, possa, à luz da teoria, implementar uma prática transformadora e revolucionária. Cada vez mais se exige do profissional

“todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 450) para que se constitua, na maioria das vezes, um profissional multitarefa, que faz tudo e não faz o que deveria fazer, perdendo sua intencionalidade política, cedendo ao inconsciente coletivo, aos aportes do mercado, que fazem da escola um aparelho de manutenção do capitalismo (KUENZER, 2002). Cada vez precisa se fazer mais, com mais qualidade, com o mínimo de investimento. O professor e também o pedagogo são responsabilizados pelos problemas educacionais e exigem-se deles respostas. Porém, precisam trabalhar em muitas escolas, ministrar muitas aulas, realizar muitas funções acumuladas, com baixos salários, sem dedicação exclusiva. É preciso investir em condições de trabalho.

No entanto, é nas relações, nos espaços de contradição, que essa lógica utilitarista do profissional pedagogo na escola pública vem sendo construída e pode ser superada. Sabendo que a concepção de docência não se restringe à sala de aula, ou às práticas didático-metodológicas, buscaremos compreender o conceito de docência defendido pelas DCNCP (2006), em que a docência é muito maior que sala de aula: é planejar, é comprometer-se com a organização do trabalho pedagógico da escola, é com a comunidade, com a organização da luta dos trabalhadores em educação, numa indissociabilidade entre docência, gestão e pesquisa. O texto das DCNCP enfatiza a docência como “processo pedagógico metódico intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006). Estão presentes os princípios, conceitos e objetivos da Pedagogia. Desta forma se constitui o trabalho do pedagogo que, mesmo permeado pelas bases de produção capitalista, pretende e busca a “unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação” (KUENZER, 2002, p. 91), consciente de que essa construção se faz nos espaços de contradição, de ações intencionais que possam acelerar a superação do sistema capitalista (KUENZER, 2002).

O Pedagogo unitário deve demonstrar em seu trabalho a solidez de sua teoria, pois quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática (SAVIANI, 2007, p. 11). O capital se apropria de nossas certezas, de nosso trabalho, de nossa prática social. A narrativa do pragmatismo sobre o significado da prática é: “ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer

seus interesses” (VAZQUEZ, 2011, p. 244), e o significado materialista para a prática é:

Ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VAZQUEZ, 2011, p. 244).

O trabalho unitário do pedagogo escolar, é processo em construção. Ao olhar para a história percebemos que muito já avançamos, pois muitos foram os fatos sociais, político e legais que fragilizaram, limitaram a formação e a identidade dos profissionais da Pedagogia. Cursos que por décadas carregou a característica da fragmentação curricular, indecisão sobre a atuação de seus egressos e uma identidade frágil. A organização e mobilização dos profissionais, estudantes e docentes do curso de Pedagogia superou a fragmentação das especializações, mas ainda temos muito a discutir, pois a identidade, no curso de Pedagogia, é algo que está em permanente construção.

Diante dessas considerações e de toda trajetória da formação de pedagogos no Brasil, daremos continuidade ao trabalho que busca desvelar o trabalho do pedagogo no Estado do Paraná, que é permeado pelas inquietações discutidas até então.

1.2 O Trabalho do pedagogo nas escolas públicas paranaenses

Na tentativa de desvelar a realidade do trabalho do pedagogo nas escolas públicas do Paraná, considerando a totalidade, as mediações necessárias e os espaços de contradição, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, estudos que pudessem contribuir com a análise. Entre esses, destacam-se Haddad (2017), Pabis (2014), Kuenzer (2002) que possibilitaram perceber as dificuldades que envolvem o trabalho do pedagogo.

Respeitando a legislação federal, Pabis informa (2014, p. 94) que o pedagogo atuava nas escolas paranaenses como especialista, orientador educacional e supervisor educacional, funções que foram regulamentadas pela Lei nº 4.978/1964 que estabelecia o sistema de ensino no Paraná. Considerando que os pedagogos atuavam como orientadores educacionais e supervisores educacionais, fomos

buscar na literatura quais eram as discussões em torno do trabalho desses sujeitos, observando os temas dos Congressos Nacionais de Orientação Educacional – CBOE (GARCIA, 1994) e estudos sobre o Supervisor Escolar (SE)¹⁸.

Resumidamente, desde sua criação no ano de 1924¹⁹, com a “consciência possível” para o momento histórico, relata Garcia (1994, p. 12) que “tínhamos por fundamental informar os alunos sobre as oportunidades educacionais e ocupacionais oferecidas pelas escolas de 2º e 3º grau e pelo mercado de trabalho”. A orientação vocacional, visando a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, era o foco do estudo e do trabalho dos Orientadores Educacionais.

Ainda então, acreditávamos que as teorias psicológicas dessem conta do processo de escolha vocacional, pois ingenuamente acreditávamos estar no indivíduo o problema da escolha (estávamos impregnados do ideário liberal, que afirma a igualdade de oportunidades e que, por decorrência, responsabiliza o indivíduo pelas escolhas que conduzem ao sucesso ou fracasso (GARCIA, 1994, p. 13).

Uma outra frente de trabalho se apresentava pelos Orientadores Educacionais que tiveram experiência como professores que “tentavam ocupar um espaço na escola, criando os Conselhos de Classe, discutindo a repetência e evasão” (GARCIA, 1994, p. 13). Preocupavam-se com o aprendizado, com o sucesso ou fracasso, mas ainda responsabilizando o estudante. Acreditavam estar nele o problema.

Já na década de 1970, assumiram o trabalho de mediação entre escola, família e comunidade. E no Congresso de 1976, tratou-se pela primeira vez o tema Currículo. O Congresso teve como tema: “Áreas da Orientação Educacional em desenvolvimento como Currículo” (GARCIA, 1994, p. 14). A partir daí, começaram os primeiros ensaios da discussão da importante relação do Orientador com os

¹⁸ No Estado do Paraná, apesar de haver a formação para o Administrador Escolar, esta função não foi regulamentada, não houve posto de trabalho para esse profissional na Rede Pública Paranaense.
¹⁹ “quando em 1924, em São Paulo, o engenheiro suíço Roberto Mange, cria um serviço de seleção e de orientação profissional para os alunos do curso de mecânica, e quando, em 1931, também em São Paulo, Lourenço Filho, na condição de diretor do Departamento de Educação, torna oficial o serviço público de Orientação Educacional e profissional, fica clara a intenção de ambas as iniciativas em responsabilizar o orientador educacional para a preparação para o trabalho” (GARCIA, 1994, p. 10).

demais profissionais da escola, agregando qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, ensaios que nos anos de 1980, caminharam para a tese do pedagogo escolar e extinção das habilitações, inserindo-se na discussão presente no momento histórico de reformulação dos Cursos de Pedagogia (PIMENTA, 1995; PINTO, 2011). No entanto, o grupo ainda estava muito dividido entre manter um viés psicologizante e buscar trabalho para o Orientador Educacional (OE) nas empresas. Aos poucos, o grupo mais progressista, que buscava compreender as relações sociais e a relação escola/sociedade, foi construindo sua hegemonia, avançando no eixo político, pedagógico e sindical.

O trabalho do supervisor escolar também foi ganhando novos sentidos ao longo da história. Ainda nos anos de 1960, em São Paulo, ao Supervisor Escolar cabia ser “guardião do currículo” (SILVA JR., 2007) a fim de garantir que o currículo instituído pela mantenedora fosse executado na escola, sem que os educadores tivessem autonomia sobre o currículo escolhido. Com o movimento dialético da história, sob a influência dos ideários liberais, sob a ótica da racionalidade e produtividade, “De guardião do currículo, o supervisor passou a desconfortável posição de guardião das proposições legais” (SILVA JR, 2007, p. 109). Inserido na escola com a tarefa de supervisionar e fiscalizar o trabalho dos professores, “ao supervisor caberia o trabalho de garantir uma maior eficiência e produtividade ao trabalho do professor” (HADDAD, 2016, p. 73).

Estando a escola e seus profissionais na margem tênue entre a manutenção do capital e a superação desse, podendo a escola e o currículo da escola, nos espaços de contradição, avançar na superação de relações antidemocráticas, o currículo nos anos de 1980, passou a ser discutido com uma certa autonomia. Silva Jr. afirma (2007, p. 110) que “a escola pode e deve se arrogar o direito de elaborar com relativa autonomia seu próprio currículo”. O autor reforça ainda sobre a supervisão escolar expondo que: “Da condição atual de guardião das determinações externas, ela poderia alçar-se à motivadora condição de organizadora da reflexão coletiva no interior da escola” (p. 111). Mas esses apontamentos não garantiram que o trabalho coletivo realmente acontecesse, pelo contrário, no Estado do Paraná a fragmentação do trabalho esteve presente.

De fato, não era interessante formar profissionais da educação que tivessem uma ampla visão do funcionamento da realidade brasileira e, muito menos, que pudessem compreender as problemáticas da educação brasileira na sua totalidade. A formação e o trabalho dos especialistas deveria, tão somente, atender às demandas da sociedade capitalista e do mercado de trabalho. Essa realidade manteve-se presente mesmo após a aprovação da LDB 9394/1996, conforme já mencionamos, sendo alterada pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia de 2006. Sobre a realidade paranaense Haddad (2017) afirma:

Em consequência dessa organização nas escolas da rede estadual do ensino do Paraná, o supervisor escolar era visto como um fiscalizador do trabalho do professor e dedicava-se às questões do currículo e planejamento; e o orientador educacional, às questões referentes ao aluno numa perspectiva assistencialista (HADDAD, 2016, p. 84).

O pedagogo no sistema de educação paranaense não era visto como professor, e sim especialista, sendo assim, esse profissional tinha um tratamento jurídico diferenciado dos demais trabalhadores em educação.

Com a reforma da Previdência de 1998, instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso – a PEC 33 (Proposta de Emenda Constitucional 33), os especialistas em educação haviam perdido a aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho” (HADDAD, 2016, p. 101).

No Paraná, logo em seguida à promulgação da LDB em 1996, Haddad (2016) relata que, o Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná (APP-Sindicato) iniciou a elaboração e tensionamento junto ao Estado para a aprovação do Plano de Carreira para os professores da rede estadual de Educação, que incluiria o Pedagogo novamente no cálculo da aposentadoria especial de 25 anos de trabalho. Além disso, incluiria a superação da divisão do trabalho, que extinguiria o trabalho fragmentado de orientador e supervisor escolar para acrescentar o professor pedagogo, debate que já vinha se delineando nos espaços de organizações dos educadores e nas universidades (HADDAD, 2016).

Contudo, o Plano de Carreira, na Gestão do governo Jaime Lerner (1995-2002) não foi aprovado, e, como lembra Haddad (2016), por duas vezes o Governo

quis substituir a carreira de estatutário por regime de contratação regido pela CLT e, ainda “na gestão Lerner o trabalho do pedagogo ficou muito marcado como o implementador das políticas do governo. Os especialistas assumiram a marca histórica de um técnico a serviço do Estado” (HADDAD, 2016, p.98). Exemplo disso foi o fato do Supervisor Escolar, durante a gestão Lerner, ser qualquer professor da escola, de confiança do Diretor, ou indicado por um político influente da região.

Antes de dar continuidade à questão do Plano de Carreiras, que alterou significativamente o trabalho dos pedagogos nas escolas públicas do Paraná, faz-se importante lembrar, conforme Haddad (2016, p. 98,99) situa, que a alteração da Resolução Nº 5.851/1994 pela Resolução nº 3.651/2000 diminuiu significativamente o número de especialistas nas escolas, contribuindo para uma intensificação do trabalho do pedagogo escolar.

QUADRO 02 - COMPARATIVO DA RESOLUÇÃO Nº 5.851/1994 E RESOLUÇÃO Nº 3.651/2000

Resolução nº 5.851/1994		Resolução nº 3.651/2000	
De 4 a 7 turmas	1 Orientador 1 Supervisor Total 2	De 161 a 360 alunos	1 turno – 1 equipe pedagógica 2 turnos – 2 equipes pedagógicas
De 8 a 14 turmas	2 Orientadores 2 Supervisores Total 4	De 361 a 560 alunos	1 turno – 2 equipes pedagógicas 2 turnos – 2 equipes pedagógicas 3 turnos – 3 equipes pedagógicas
De 15 a 21 turmas	3 Orientadores 3 Supervisores Total 6	De 561 a 760 alunos	3 turnos – 3 equipes pedagógicas
De 22 a 28 turmas	4 Orientadores 4 Supervisores Total 8	De 761 a 960 alunos	1 turno – 3 equipes pedagógicas 2 turnos – 4 equipes pedagógicas 3 turnos – 5 equipes pedagógicas
De 29 a 35 turmas	5 Orientadores 5 Supervisores Total 10	De 961 a 1160 alunos	2 turnos – 4 equipes pedagógicas 3 turnos – 5 equipes pedagógicas
Mais de 35 turmas	6 Orientadores 6 Supervisores Total 12	De 1161 a 1560 Alunos	2 turnos – 5 equipes pedagógicas 3 turnos – 6 equipes pedagógicas

Fonte: Haddad (2016, p. 100).

Ambas as resoluções tratam de organizar o porte das escolas. A primeira vinculava o número de especialistas – orientador e supervisor - ao número de matrículas na escola, com os dois especialistas para atender um determinado número de estudantes; a segunda Resolução unificava a função do orientador e

supervisor que passaram a ser chamados de Equipe Pedagógica. A função de orientador e supervisor foram agrupadas na Equipe Pedagógica, sendo que não se contava mais com o trabalho de dois profissionais, mas um único profissional, reduzindo pela metade o número de profissionais destinados à organização do trabalho pedagógico.

Nos anos de 1990, o Estado do Paraná foi campo fértil para ataques aos direitos trabalhistas adquiridos pelos trabalhadores em educação, e ataques à organização da escola pública paranaense em consonância com as políticas neoliberais e às tendências pós-modernas implementadas no Brasil, mais intensamente, também nesse período (HADDAD, 2016).

No Brasil, esse período caracterizou-se pela implementação de políticas neoliberais na educação, que se expressaram por algumas palavras-chaves: “Consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, desempenho, integração, descentralização” (SAVIANI, 1999, p.27). É preciso retomar esse ponto de discussão em outra seção desse estudo, mas é importante constar que os trabalhadores organizados em instituições representativas de classe, sempre organizaram trincheiras de resistência numa tentativa de garantir direitos trabalhistas por se reconhecerem como classe trabalhadora e zelar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, visando a socialização do conhecimento aos filhos dos trabalhadores desse país.

No Paraná, a Educação Básica sempre contou com a APP–Sindicato, entidade representativa dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação do estado que, após a vitória do Governador Roberto Requião (2003 – 2010), reiniciou o debate do Plano de Carreira, que foi sancionado como Lei Complementar nº 103, no dia 15 de março de 2004. Uma nova realidade se anunciava com a aprovação do Plano de Carreira que, por sua vez, fazia menção ao trabalho do Pedagogo na rede estadual de educação pública do Paraná.

Art. 2º. Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar nº.

7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná (PARANÁ, 2004).

No plano de carreira, o trabalhador não-docente passou a ser considerado como professor. Essa intenção foi reafirmada quando se evidenciou o que se entendeu ser professor:

Art. 4º. Para efeito desta Lei entende-se por:

V - PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas (PARANÁ, 2004).

E reafirmada no Art. 33º:

Art. 33. Os cargos de Professor e Especialista de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei (PARANÁ, 2004).

A lei ainda definia que o curso de Pedagogia é a exigência mínima para exercer a função que antes era assumida por qualquer outro profissional, indicado pelo diretor da escola:

§ 4º. Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia (PARANÁ, 2004).

E, por fim, a Lei Complementar extinguiu as habilitações no Estado do Paraná, dando por encerrados os mais de trinta anos de história de fragmentação e reprodução da ordem estabelecida:

Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao

Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício (PARANÁ, 2004).

O Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) foi um grande avanço e uma conquista histórica dos trabalhadores em educação e, especificamente, para o pedagogo paranaense, pois este alcançou o direito à aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho e também a possibilidade de superar os mais de trinta anos de trabalho fragmentado. Era tempo de construir uma nova identidade, o de professor pedagogo, pedagogo generalista, ou ainda, pedagogo unitário, responsável pela organização do trabalho pedagógico. Importante salientar que em outras unidades federativas o trabalho do pedagogo escolar se encontra fragmentado, não rompendo com o modelo instituído em 1969.

Importante problematizar também se, realmente, a fragmentação do trabalho foi superada na prática social do pedagogo, pois devido à intensificação e burocratização do trabalho (HADDAD, 2016), ao fato de muitos precisarem trabalhar em duas escolas, às condições de trabalho (sem hora atividade para estudo e planejamento), a prática acabou ficando desarticulada, fragmentada. Por conta das múltiplas tarefas a desempenhar é possível que pedagogos da mesma escola não se encontrem, ou ainda que, mesmo se encontrando, não construam um plano de trabalho coletivo da equipe pedagógica. Bilhetes e rede social são, em muitos locais de trabalho, os meios de comunicação possíveis para troca de informações e até de tomada de decisões. A participação e envolvimento com a comunidade escolar e com a luta da categoria ficam também limitada. Desta forma, percebe-se que a fragmentação oriunda da organização da sociedade capitalista atinge a escola e continua atingindo o trabalho do pedagogo, mesmo em uma realidade que supera as habilitações, mas não supera a racionalidade técnica do mercado, presente na educação.

Ainda no ano de 2004, foi realizado concurso público para professores e Pedagogos. Era a primeira vez que aconteceria no estado do Paraná concurso para Professor Pedagogo, visando suprir vagas das equipes pedagógicas das escolas, lembrando do que aponta Haddad (2016), que pela resolução 3.651/2000, que institui a equipe pedagógica, reduz significativamente o número de pedagogos nas escolas.

O trabalho do pedagogo começou a ser pautado pelo Edital de Concurso nº 37/2004, que previa mais de trinta funções que o pedagogo deve desempenhar na escola. Se somarmos o fato da redução do número de profissionais e o aumento significativo de funções a serem desempenhadas, podemos concordar com a tese de Haddad (2016) de que o pedagogo assume múltiplas tarefas, atendendo o processo de burocratização da escola, o que caracteriza um processo de intensificação do trabalho.

Sobre 2004, ainda que extenso, cabe apresentar o rol de tarefas apontadas pelo edital de concurso para que possamos visualizar a realidade em que o pedagogo se insere na rede pública de educação paranaense:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da

escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa (PARANÁ, 2004).

Olhando para esta citação podemos observar “que o pedagogo passou a responder pela coordenação e pela articulação da organização do trabalho pedagógico da escola pública paranaense” (HADDAD, 2016, p. 110). Fica evidente também a quantidade de atribuições delegadas ao pedagogo e diante de tantas tarefas, é possível que muitas não sejam executadas. Se olharmos com cuidado poderemos observar que muitas dessas atribuições seriam tarefas que outros

profissionais da escola poderiam assumir, por exemplo, construção de calendário escolar, elaboração dos horários de aulas, coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático/pedagógico.

É preciso considerar que outros dois concursos foram realizados, um no ano de 2007 e outro no ano de 2013. Outras funções foram somadas ao rol do edital de 2004. Haddad (2016, p. 110) destaca que o concurso de 2007, sob Edital nº 10/2007, afirma “como atribuições do pedagogo a participação na organização e gestão pedagógica da escola”, assim, caberia ao pedagogo informar à comunidade escolar sobre questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo também mediador entre escola, processo de ensino e aprendizagem e comunidade escolar, objetivando o atendimento ao desenvolvimento pleno do educando, informando os pais sobre o aprendizado do educando, suas dificuldades e possibilidades.

Outra função especificada é a de responsável por coordenar e organizar o espaço – tempo escolar, com a novidade de ser responsável pelo preenchimento do livro registro de classe manual ou digital. O registro *on-line*²⁰, merece um estudo detalhado que não realizamos nesse trabalho. Porém, vale evidenciar que a sua implantação e manutenção tem exigido muito tempo do pedagogo, pois se o professor não consegue fazer o registro *on-line* no tempo determinado, somente a senha do pedagogo que autoriza a realização das alterações necessárias para que o visto seja favorável. Ao final de cada período de avaliação (bimestre, trimestre ou semestre) a carga de trabalho do pedagogo como Livro registro de classe *on-line* é grandiosa, pois somente se todos os dados forem informados corretamente, o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) libera a impressão dos boletins escolares para serem informados ao estudante e família os seus dados em relação à aprendizagem.

Os dois concursos citados e as respectivas atribuições ao pedagogo foram organizados no Governo Requião, com uma linha mais progressista em se tratando

²⁰ O Registro de Classe *On-line* é um software que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso (PARANÁ, SEED, 2018).

de educação, e voltada para que a escola cumpra seu papel de socialização do conhecimento. O concurso realizado no ano de 2013 foi sobre a égide do governo Beto Richa (2011, até o presente momento) que, comprometido com o empresariado, com a lógica capitalista, fez da escola um instrumento de manutenção do mercado; tornou-a seletiva, e desqualificou e desvalorizou o trabalho dos trabalhadores da educação e também imprime outro perfil ao trabalho do pedagogo, “numa perspectiva mais funcionalista, pautada em metas e resultados na lógica burguesa” (HADDAD, 2016, p. 113). As atribuições previstas no Edital nº 17/2013 destacam:

2.3.1 Descrição do cargo professor - pedagogo: Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013).

Podemos perceber que o Edital está impregnado de outra concepção política, uma em que ao pedagogo escolar são atribuídas funções de cunho gerencial: “Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola”. O termo a que se destina à função do pedagogo numa perspectiva crítica de “organização do trabalho pedagógico”, é substituído por “Atividades de suporte pedagógico direto à

docência na Educação Básica, voltadas para o planejamento, administração, supervisão e orientação educacional”.

A substituição do termo “Projeto Político Pedagógico” por “Proposta Pedagógica” implica em não mais considerar o político, mas em assumir a neutralidade do processo pedagógico, negando que a escola está inserida na sociedade, sofrendo influências da mesma, e agindo sobre a mesma. Veiga (1995, p. 15,16) afirma que a “organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade” pois a escola sendo uma instituição social “reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade”, como também, construindo um PPP voltado para as transformações das relações, visando a socialização do conhecimento nos espaços de contradição, pode ser agente de transformação social. Elaborar uma Proposta pedagógica extrai de sua essência o político, Veiga (1995, p.13) afirma que o PPP “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. “Político e pedagógico tem assim uma significação indissociável” (VEIGA, 1995, p.13). Podemos argumentar também que um projeto é diferente de uma proposta, O projeto rege uma ação e a proposta só recomenda uma ação. Substituir um termo pelo outro é ação imbricada de significados sobre a intencionalidade do ato educativo.

Continuando a análise, chamamos a atenção para a função de levantar dados qualitativos e quantitativos “indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola” (PARANÁ, 2013), tornando burocrático o trabalho do pedagogo que se vê em meio a quadros e planilhas, desligando-se do ato pedagógico, ou até mesmo, fazendo análise de dados quantitativos desligados de sua realidade como os das avaliações externas, chegando a culpabilizar somente a escola e seus trabalhadores sobre resultado abaixo da média esperada.

Ainda, o Edital de 2013, retomou como função do pedagogo “acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas” (PARANÁ, 2013), atribuindo ao profissional, novamente, o perfil de “guardião” das orientações da mantenedora. Resta resistir diante de uma formação sólida que torne consciente a ação de organizador do trabalho pedagógico.

Além do trabalho do pedagogo ser regado por “princípios da racionalidade e eficiência de acordo com a lógica burguesa” (HADDAD, 2016), o trabalho do

pedagogo é bombardeado por questões cotidianas (SCHVARZ, 2014) que o engessam e mergulham num trabalho descolado de sua função social e política de organizar o trabalho pedagógico para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam adquirir conhecimentos para a *práxis* educativa e para a transformação social. “A prática pedagógica por sua representatividade e importância requer atitude política e crítica diante das imposições da cotidianidade” (SCHVARZ, 2014, p.117). A autora acrescenta que,

A dimensão prático-utilitária pode manter uma relação de muita proximidade com a atividade cotidiana da prática pedagógica, tendo em vista as necessidades surgidas oportunamente no cotidiano. Tal proximidade pode incorrer na dificuldade de interpretar as necessidades de ação praxica na educação dos sujeitos – educador e educando – superando os limites da cotidianidade.

Muitas são as tarefas assumidas pelos pedagogos, algumas previstas em orientações legais e outras que aparecem no trabalho diário. Haddad (2016) faz uma compilação das tarefas que vão aparecendo, que na nossa compreensão é expressão da verdade:

Demandas essas que envolvem os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares de ensino, questões que envolvem a violência nas escolas, as questões de drogadição, de indisciplina, de faltas de professores muitas vezes relacionadas a questões de adoecimento dos professores, atendimento aos pais que necessitam de orientação sobre questões que envolvem a educação dos filhos e o acompanhamento ao aproveitamento escolar, avaliação e encaminhamentos dos alunos a atendimentos educacionais especializados, como sala de recursos multifuncionais, escolas especiais e outros, programas de recuperação de estudos realizados nas salas de apoio, etapas e modalidades de ensino atendidas pela escola (ensino fundamental, ensino médio, ensino médio profissionalizante, EJA), questões que envolvem as faltas e evasão dos alunos e a notificação aos órgãos competentes, alunos em situação de risco e que exigem a notificação na Rede de Proteção à Criança e Adolescente (HADDAD, 2016, p. 121).

Importante ainda lembrar das questões mais corriqueiras como: atendimentos aos programas educacionais como Mais Educação e hora treinamento, cuidar de alunos que se machucam, dos que vem sem uniforme, dos que desrespeitam o professor, de brigas e desentendimentos entre colegas estudantes, dos que se

encontram com algum mal-estar, da entrega do leite, atender telefone, do atendimento na biblioteca, e das coisas que vão aparecendo e que, por falta de profissionais para fazer, o professor pedagogo toma para si, talvez por falta de clareza quanto a sua função. Precisamos pensar que o trabalho do pedagogo e a organização da escola, está inserido em um complexo sistema, parece que tudo conspira para não dar certo.

Parece-nos que a escola na sociedade capitalista existe para não cumprir com sua função social de socialização do conhecimento, de humanização, de politização. Ela deve atuar nos espaços de contradição e contribuir para que essa mesma sociedade capitalista entre em colapso. Para isso, os profissionais devem contar com uma sólida formação inicial e continuada, com acesso às teorias bem definidas e à *práxis* transformadora. Ousamos apontar que a prática do planejamento coletivo é um dos caminhos para tal elaboração.

A partir de 2004, com a aprovação do PCCs, novos rumos foram dados ao trabalho do pedagogo. Teoricamente ocorreram muitos avanços. Muitos foram materializados na *práxis* de alguns profissionais, não poucos, porém ainda não a maioria. Durante a gestão do governo Requião, a formação continuada foi determinante para transformar algumas práticas arraigadas, herdadas do tecnicismo-funcionalista. Tentou-se avançar na construção do conceito de “pedagogo unitário”, mas ainda temos muito a caminhar, pois a intensificação, cada vez maior, de tarefas a serem realizadas nos afasta do conceito de unitaridade e de politecnicidade²¹.

Trabalhar em uma perspectiva unitária é realizar as articulações e mediações necessárias para a organização do trabalho pedagógico. Um trabalho intencional considerando a evidência de um projeto histórico e comprometidos com uma concepção sobre qual método conduzirá o trabalho (HADDAD, 2016). A organização do trabalho pedagógico, em uma concepção politécnica, precisa

²¹ “A politecnicidade significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida” (KUENZER, 2002, p. 89).

reconhecer a escola na totalidade em que está inserida, entender que a ação pedagógica, seja ela de docência ou de gestão, deve ser intencional e capaz transformar a realidade. Isso exige uma sólida formação teórica que conduzirá a uma prática consciente da relação escola e sociedade.

Kuenzer e Haddad chamam a atenção, indicando que a concepção de trabalho unitário almejada com o fim das habilitações e fragmentação do trabalho, marca da sociedade organizada pelos modelos taylorista/fordista de produção, vem sendo substituído pelo trabalho multitarefa, oriundo da organização toyotista. Mais uma vez o mercado imprime sua marca na escola pública e em seus profissionais.

Em síntese, é necessária, mas não suficiente, a ampliação do trabalho dos profissionais da educação. Ele deve ser fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho. Caso contrário, pode simplesmente vir a corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumidos pelo capital, tal como no toyotismo. Por isso basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão (KUENZER, p.81, 2002).

Kuenzer (2002) e Haddad (2016) esclarecem que o trabalho unitário está posto como uma utopia a ser alcançada e deve ser construído nos espaços de contradição, onde é possível avançar.

A superação desses limites só é possível pela categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação (KUENZER *apud* HADDAD, 2016, p. 153).

A materialidade da escola pública paranaense tem apresentado uma prática social atravessada por valores neoliberais, da cultura pós-moderna, na qual até a subjetividade dos trabalhadores é atravessada por tais valores, que burocratizam,

alienam, desvalorizam e desqualificam seu trabalho. Mas também apresenta movimentos de resistência e de luta contra essas práticas que secundarizam o conhecimento, a cultura e a prática consciente e intencional dos profissionais. Pesquisas recentes como a de Haddad (2016) demonstram um descontentamento dos pedagogos em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas, no limite do capital. Vejamos:

O pedagogo, quando relata a descaracterização do seu trabalho, exprime o não reconhecimento daquilo que realiza na escola como sendo seu trabalho. E aponta o que é o seu trabalho, ou seja, o acompanhamento ao processo pedagógico, o qual, segundo esse pedagogo, tem sido secundarizado diante das múltiplas tarefas que lhe são apresentadas no seu dia a dia. O pedagogo revela o seu estranhamento a esse trabalho que vem sendo colocado a ele. E mais, relata que esse processo tem gerado um sentimento de frustração entre os pedagogos, que saem da escola como se não tivessem produzido nada, mas apenas executado atividades corriqueiras (HADDAD, 2016, p. 170).

Sobre isso, Schvarz (2016) afirma que o pedagogo deve superar os elementos da cotidianidade que o enclausuram e paralisam, como a sobrevivência, o pouco conhecimento, a falta de interesse, a falta de tempo, a dificuldade de organização, a falta de disciplina, formação limitada, o improvisado (SCHVARZ, 2016). Esses elementos da cotidianidade levam o profissional a assumir as múltiplas tarefas que lhe aparecem no dia a dia, afastando-o de seu trabalho real que é a organização do trabalho pedagógico numa concepção politécnica e unitária²². Para superar o trabalho fragmentado multitarefa é necessário “atitude política e crítica diante das imposições da cotidianidade” (SCHVARZ, 2016, p. 134). Além de atitude intencional, contextualizada e consciente faz-se necessário, segundo a autora, uma atitude praxica. O trabalho do pedagogo, com base teórica sólida, terá maior possibilidade de imprimir mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, na relação com o estudante, com o professor, com a comunidade escolar e com a sociedade, desvelando, na sua prática singular, as contradições presentes no universal, no modo de produção capitalista.

²² Responsável pelo ensino e aprendizagem, de forma indissociável (HADDAD, 2016).

Haddad (2016) aponta muitas práticas que vêm no contrassenso das políticas neoliberais no sentido de priorizar a organização do trabalho pedagógico, visando a socialização do conhecimento para a emancipação da classe trabalhadora. Esse trabalho de pesquisa visa apresentar a prática do planejamento coletivo e interdisciplinar presente na proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do MST por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, como uma prática possível e transformadora, que visa a emancipação da classe trabalhadora camponesa.

CAPITULO II – AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO DO MST MATERIALIZADAS NA ESCOLA ITINERANTE: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO, A PEDAGOGIA FREIRIANA E A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA.

*(...) Alternativa pra empregar conhecimento
O Movimento já mostrou para a nação
Desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária também na educação.
Zé Pinto.*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como evidencia o poeta, não se limita à luta pela terra, e se desafia a construir educação. As raízes da Educação do MST se forjam a partir da materialidade dos acampamentos, assentamentos, na luta da classe trabalhadora por terra e demais direitos que garantam a dignidade humana, entre eles, o direito à educação e à escolarização formal. Foram referências para a Educação do MST, especificamente para a organização das Escolas Itinerantes no Paraná, três importantes pedagogias: a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004); a Pedagogia Freiriana (BRANDÃO, 1981; 1986); FREIRE (1980; 1987; 1992; 1996); e a Pedagogia Socialista Soviética (KRUPSKAYA, 2017; PISTRÁK, 2000; 2009; SHULGIN, 2013; MAKARENKO, 1986).

Neste sentido, o capítulo apresenta inicialmente a identidade da Pedagogia do próprio Movimento, que se fez educativa na luta pela terra, desde sua fundação em 1984, proporcionando aos seus militantes, novas experiências capazes de torná-los mais humanos e conscientes de sua função transformadora na sociedade. Apresentamos também a Pedagogia Freiriana, que se desenvolveu no Brasil no final dos anos 1950, quando práticas de educação popular, dialógicas e libertadoras buscavam superar o alto índice de analfabetismo presente na sociedade naquele momento histórico. Ela propunha, além da leitura da palavra, a leitura do mundo por meio de uma educação comprometida com a conscientização, humanização e libertação dos homens e mulheres oprimidos.

Já a Pedagogia Socialista Soviética é outra raiz da Educação do MST. Trata-se de uma experiência construída no pós-revolução bolchevique, na Rússia, a partir

de 1917. É uma pedagogia embasada no materialismo histórico dialético que apresenta como elementos centrais de sua prática pedagógica a atualidade, o trabalho, a coletividade e a auto-organização dos estudantes.

Buscamos nas três pedagogias, forjadas na luta da classe trabalhadora em tempos e espaços específicos, elementos que marcaram profundamente a organização da educação do MST, que se materializou nos mais variados espaços educativos do Movimento, sejam eles informais, como encontros de formação, seminários, congressos, mobilizações de massa; ou formais, como escolas de assentamentos, escolas de acampamentos, centros profissionalizantes, formações de educadores.

Na finalização deste capítulo, daremos ênfase aos elementos constitutivos das raízes da Educação do MST e na organização política e pedagógica das Escolas Itinerantes no Paraná reconstruir sua trajetória e entender sua Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação Humana com a incorporação dos Complexos de Estudo, e apresentamos a formação continuada dos pedagogos para garantir sua implementação.

2.1 O Forjar da Educação no MST: Contribuições da Pedagogia do Movimento (anos de 1980 a 2009)

A Pedagogia do Movimento tem como sujeito educador o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, a princípio, não tinha a escola como seu foco principal, mas a formação do homem como sujeito sociocultural (CALDART, 2004). Este se forma na realidade pelo trabalho e pela cultura, considerando o trabalho como vocação ontológica, pois ao transformar a natureza transforma a si mesmo (CALDART, 2012).

Como referenciais teóricos da Pedagogia do Movimento, buscamos as formulações de Roseli Salete Caldart (2004; 2015) e de Edgar Jorge Kolling (2012) que, entre outros, sistematizaram muitas das experiências da Pedagogia do Movimento. Buscamos também as obras construídas pelo conjunto de intelectuais do Movimento que elaborou, ao longo do tempo, referenciais teóricos como

boletins, cadernos, livros, e relatos de experiências que nos possibilitam entender o que vem a ser a Pedagogia do Movimento e sua materialidade na escola.

Assim, esta refere-se principalmente à construção intencional do sujeito histórico, sociocultural, coletivo de nome “Sem Terra”, que se fez no processo formativo de luta pela terra. Cada ação planejada dentro da organicidade do acampamento (a ocupação, a manifestação, a marcha, os símbolos construídos, a forma de organizar reuniões, a mística) é elemento formativo, que visa o enraizamento do sujeito desprovido de terra na luta por ela, assim, “Sem Terra” (CALDART, 2004).

A classe trabalhadora, historicamente, se movimentou no sentido de desenvolver relações formativas que potencializassem a humanidade tão desumanizada pelo capital. Caldart (2012) afirma que o MST não criou uma nova pedagogia “do nada”, “pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana” (p. 547). Em outras palavras:

O Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas *inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana [...]*

[...] a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado [*grifos do autor*] (CALDART, 2004, 329).

Destaca como matrizes Pedagógicas “no sentido de *processos educativos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano*” (CALDART, 2004, 330), portanto, a Pedagogia da luta social; a Pedagogia da organização coletiva; a Pedagogia da terra; a Pedagogia da cultura e a Pedagogia da história (CALDART, 2004).

A escola compôs um dos cenários da Pedagogia do Movimento, antes mesmo de sua criação, em 1984. A organização da escola deu-se na materialidade dos primeiros acampamentos, especialmente, no atendimento educacional às crianças das famílias acampadas. Estas se preocupavam com o futuro educacional dos filhos, o que gerava insegurança tanto à criança, quanto ao que se refere à

permanência da família na luta pela terra. Outra questão era o desejo das famílias em garantir uma escola diferente das que, até então, tinham como referência: uma escola que pudesse ensinar a realidade aos alunos, destacando suas contradições, a luta de classes e as formas de organização contra o poder opressor capitalista (CALDART, 2004).

Desta forma, o espaço escolar nasceu da rebeldia e descontentamento das famílias com a realidade educacional brasileira. A grande maioria sabia que tinha direito a uma educação de qualidade, de ter a escola perto do seu local de moradia (negando a lógica do transporte escolar), e de avançar em metodologias que considerassem a realidade do estudante (KOLLING *et al*, 2012). Diante deste cenário, o MST agregou à luta pela terra, a luta pela educação, formando construtores da luta coletiva por reforma agrária e pela transformação da sociedade (CALDART, 2015). Para o Movimento, era preciso construir escolas públicas no interior dos acampamentos e assentamentos, para garantir escolarização voltada à formação humana integral e unir a teoria com a prática transformadora. Iniciou-se uma organização interna que culminou, em julho de 1987, na criação do Setor de Educação, coletivo responsável por traçar as matrizes formativas e organizativas da educação dentro do Movimento, assim como os seus princípios filosóficos e pedagógicos (CALDART, 2004).

O foco inicial, segundo Kolling (*et al*, 2012), foi na escolarização das crianças do Ensino Fundamental. Depois realizaram experiências na alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos, sendo que o trabalho foi avançando até atingir toda a educação básica em um número expressivo de acampamentos e assentamentos, alcançando até o nível do Ensino Superior (a partir da formação de parcerias com as universidades).

As primeiras escolas de Ensino Médio foram marcadas, inicialmente, pela proposta de formação de sujeitos para atuar nos assentamentos e acampamentos como professores das escolas e como técnicos preparados para contribuir em cooperativas e na produção. A formação de educadores da reforma agrária foi importante para garantir a identidade coletiva na organização da escola e do projeto político pedagógico do Movimento, além de visar a construção coletiva de outra escola, já que, muitas vezes, o educador recebe orientações do Movimento, mas

também do poder público, precisando ter uma boa formação para conseguir perceber as contradições e agir para superá-las (KOLLING *et al*, 2012).

A educação no Movimento também atendeu à tarefa de ajudar a construir uma relação de comprometimento dos estudantes com a luta pela terra e com a organização do acampamento/assentamento, especialmente, em atividades internas que visavam a integração coletiva, como em encontros de Sem Terrinha, concurso de redação, participação em místicas, entre outras ações com objetivo de enraizar os jovens Sem Terra na organização geral do Movimento (KOLLING, 2012).

O elemento trabalho se fez presente nas primeiras reflexões em torno da criação de uma escola diferente, pois essa escola deveria “ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida” (MST, 2005, p.18). Desde as primeiras discussões sobre a importância de organizar-se uma escola nos acampamentos e assentamentos as famílias demonstram preocupação entre escola e trabalho:

Quando os pais falam com insistência numa escola prática, é principalmente em conhecimentos sobre o trabalho na terra que estão pensando. É por isso que, muitas escolas de assentamentos se desenvolvem experiências de trabalho prático com as crianças, se convidam os pais para dar algumas aulas sobre agricultura e pecuária, pondo-se em discussão com os alunos as questões de produção no assentamento, questões do trabalho coletivo, da tecnologia etc (MST, 2005, p. 24).

A escola Sem Terra precisava estar a serviço da comunidade e a realidade dos estudantes deveria estar presente na escola. O trabalho, inicialmente, se constituiu como elo entre escola e comunidade, e mais tarde, conforme as discussões foram avançando, o trabalho também se fez elo entre conteúdo e realidade.

Dessa forma o trabalho é tomado como um princípio importante, “além das aulas, as crianças devem ter um trabalho” (MST, 2005, p. 34), pois o trabalho além de ser identificado como elemento capaz de gerar riqueza, passa a ser entendido como elemento constituinte de uma classe: a classe trabalhadora. É através do trabalho que a mulher e o homem estabelecem relações sociais, se humanizam, pois a concepção de trabalho, vai além de construir algo, é a ação de transformar

a realidade e a natureza, e dessa forma, poder transformar a si mesmo, construindo novas “consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 1999, p. 15). A educação do MST se constrói com sujeitos trabalhadores Sem Terra, “trabalhadores/trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação” (MST, 1999, p. 16).

O setor de educação do Movimento, continuou avançando na formulação em relação a educação e o trabalho, considerando: a educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico (MST, 1999). O primeiro considera que as escolas devem problematizar os processos produtivos da sociedade e dos assentamentos de reforma agrária, propondo conteúdos e metodologias relacionados ao mundo do trabalho e ao trabalho produtivo. O segundo, refere-se à relação educação e trabalho como um instrumento da Pedagogia do Movimento, capaz de vivenciar a necessidade praxiológica da relação teoria e prática.

Dessa forma, esta escola diferente (MST, 1992), tem a função de questionar o modo de produção capitalista, que tem como objetivo principal formar força de trabalho sem consciência de classe para garantir a ordem de exploração humana para o lucro e poder de poucos. Eis o grande desafio assumido pelo Coletivo de Educação do MST.

Era preciso outra educação, outro projeto político pedagógico, e que fosse construído na *práxis* coletiva dos sujeitos envolvidos na luta pela terra e por outra sociedade. Então organizaram-se no sentido de responder às questões: “o que queremos com as escolas de assentamentos (e de acampamentos) e como fazer essa escola?” (KOLLING *et al*, 2012, p. 505).

Desta forma, se construiu, segundo o autor, os princípios da Pedagogia do Movimento e da educação do MST. A partir das práticas já vivenciadas, esses princípios de educação se tornaram referências para a organização e atuação nas escolas dos acampamentos e assentamentos em todo o Brasil até a atualidade (MST, 1992; 1996; 2005).

Os princípios filosóficos são formulações mais gerais referentes à concepção de mundo, sociedade, pessoa humana e educação. São princípios filosóficos: a) Educação para a transformação social; b) Educação para o trabalho e a cooperação; c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; d)

Educação com/para valores humanistas e socialistas; e, e) Educação como processo permanente de formação e transformação humana (MST, 2005).

São princípios Pedagógicos: a) Relação entre prática e teoria; b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; c) A realidade como base da produção do conhecimento; d) Conteúdos formativos socialmente úteis; e) Educação para o trabalho e pelo trabalho; f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; h) Vínculo orgânico entre educação e cultura; i) Gestão democrática; j) Auto-organização dos/das estudantes; k) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/as educadores/as; l) Atitude e habilidades de pesquisa; e, m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

Caldart (2015) relata que pensar e construir essa escola diferente, com base nos princípios citados, exigiu que os educadores do MST buscassem referências de outros períodos históricos nos quais trabalhadores e trabalhadoras, educadores e educadoras, também já tivessem se debruçado para construir novas relações de trabalho, educação, vida, e de novas pedagogias (CALDART, 2015). Dessa forma os primeiros educadores estudavam com muita curiosidade e compromisso obras dos soviéticos, cubanos, além das obras de Paulo Freire e outros que ajudassem a compreender melhor e fundamentar a prática pedagógica.

Aos poucos foi se constituindo a Pedagogia do Movimento, ou seja, o caminho e os passos necessários para a formação da identidade Sem Terra. As vivências educativas foram forjadas na rotina organizativa do MST em tarefas como organizar uma mística; aprender as canções e o hino; usar os símbolos como boné, chapéu, bandeira; fazer ocupações, resistir a desocupações; organizar o acampamento ou assentamento; lutar por direitos básicos como saúde e educação, entre outras práticas formativas, transformadoras e autoeducativas.

No início dos anos de 1990, com a ampliação da oferta das anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do MST, o Movimento construiu suas primeiras formulações do que veio a ser a Pedagogia do Movimento, fundamentadas nas práticas das escolas e coletivos de educação já organizados em diferentes lugares e nas “pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade” (MST, 1999, p. 06 – 07); e formulou uma concepção de escola de pedagogias em movimento:

pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia do trabalho e da produção; pedagogia da escolha; pedagogia da história; pedagogia da cultura e pedagogia da alternância (MST, 1999). Todas estas se forjaram como matrizes pedagógicas, quando compuseram um plano intencional de formação, ou ainda quando a escola ocupou essas categorias, e organizou o trabalho pedagógico a partir delas, percebendo-se não mais como o único local de formação. A escola precisou vincular-se à vida do acampamento ou assentamento e a vida do acampamento e assentamento devia ocupar a escola. Percebe-se que essas pedagogias foram formuladas no sentido de “ser intencionalizadas na direção de objetivos diretamente educativos (CALDART, 2015, p.30), não apenas na realidade de acampamentos e assentamentos, mas sendo pedagogias que formam o ser humano ao longo da história.

Muitas tentativas foram feitas ao longo da história da organização da educação no MST para aproximar a escola da vida, os conteúdos ao trabalho, principalmente, para aproximar o currículo da prática social da comunidade, tentando superar uma educação fragmentada. Era imprescindível ligar o conteúdo ensinado com a vida e, nesse sentido, o MST buscou nos temas geradores de Freire um dos fundamentos.

Trabalhamos com *temas geradores*, tentamos construir *objetos geradores*; em alguns lugares utilizamos *eixos temáticos* para organizar os conteúdos de ensino; em outros, mais recentemente, experimentamos construir *redes temáticas*, sempre a partir da realidade do entorno da escola. Em algumas práticas simplesmente alteramos a forma de ensinar e selecionar os conteúdos e buscamos romper com a independência absoluta do trabalho docente em cada disciplina, instaurando práticas de planejamento coletivo. Em quase todas as práticas e experimentos do percurso aparece uma velha tensão: parece que ou se fica com a realidade (e com o trabalho) ou com os conteúdos, como se fosse uma escolha inevitável. E às vezes a tensão acaba sendo entre ficar com os temas ou ficar com o trabalho, na escola ou particularmente na relação com o ensino [*grifos do autor*] (CALDART, 2015, p.49).

Diante do exposto, percebemos que a problemática presente era em como articular vida e escola; trabalho, prática social e conteúdo; sala de aula com outros espaços educativos; gestão escolar com auto-organização, auto-gestão. Caldart afirma que esses elementos

[...] à medida que não se encontram enraizadas no plano formal de estudos da escola e não conectadas às atividades de ensino, vão sendo expelidas pela forma escolar, especialmente em tempos de ingerência mais forte de políticas educacionais que caminham na direção oposta (CALDART, 2015, 53-54).

Na tentativa de elaborar práticas capazes de superar esse paradoxo, o Setor de Educação do Movimento Sem Terra vem, recentemente, retornando à Pedagogia Socialista, desafiando-se a construir novas experiências pedagógicas baseadas nos princípios do “trabalho socialmente necessário”; “politecnismo” e os “complexos” (CALDART, 2015).

A partir de 2008, no Paraná, o Movimento desenvolveu um experimento pedagógico, que segundo Caldart (2015), diz respeito aos Complexos de Estudo, que são uma tentativa de reconstruir, na atualidade, a organização pedagógica executada pelos pedagogos russos no pós-revolução, considerando as obras referência que relatam a experiência construída no início da década de 1920 e, também, a avaliação de todo o processo realizada pelos pedagogos socialistas.

O experimento se refere ao que nomeamos de *Complexos de Estudo*, identificados como unidades básicas de organização do Plano de Estudos da escola de educação básica. Conforme sistematizado no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná (MST, 2013, p.31), a unidade “complexo” reúne na mesma propositura o trabalho como método geral (materializado como “trabalho socialmente necessário”), as bases das ciências e das artes (na forma de conteúdos e objetivos de ensino), os processos de desenvolvimento da auto-organização inseridos em seus objetivos formativos, bem como os métodos específicos de domínio das disciplinas envolvidas no complexo, as quais fazem uso de inúmeras fontes educativas do meio em que vive o estudante (CALDART, 2015, p.19 - 20).

Esta síntese de Caldart nos faz perceber a relação desse experimento com a organização da Pedagogia Socialista, como mencionamos, mas com o acréscimo de outra materialidade, de outras relações, assim de novas mediações que, segundo a autora, serão construídas na tentativa de reorganização das matrizes formativas que propõem uma nova organização curricular e uma nova forma escolar com base materialista, histórico-dialética.

Diante da trajetória que o MST viveu, resgatamos as referências da Pedagogia Freiriana e da Pedagogia Socialista Soviética, que marcam profundamente a Pedagogia do Movimento.

2. 2 O Forjar da Educação do MST: contribuições da Pedagogia Freiriana

Como referência principal da Pedagogia Freiriana temos, como o nome sugere, Paulo Freire²³ (1921 – 1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro (Souza, 2001). Outros educadores populares, como Carlos Rodrigues Brandão, psicólogo e sociólogo brasileiro, também ajudam a entender a importância da Pedagogia Freiriana para repensar práticas pedagógicas no Brasil. Essa pedagogia, uma das raízes da Educação do MST, se construiu na efervescência dos movimentos populares que inauguraram uma nova perspectiva para a educação brasileira. Principalmente, no que se refere à educação de jovens e adultos no final dos anos 1950, alcançando seu auge no início dos anos 1960, com muitas experiências em torno do movimento de cultura popular (BRANDÃO, 1986).

Brandão (1986) e Paiva (1987) explicam que a educação popular é aquela que se destina à população como um todo, a todas as camadas sociais. Deve ser gratuita e universal e ensino elementar, ou técnico-profissional, destinado às camadas populares, que tiveram seu direito à educação historicamente negado. “O movimento de Educação Popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil” (FREIRE, 1980, p.16) e participavam desse grande movimento os liberais, as esquerdas marxistas e os cristãos católicos imbuídos pela doutrina social da Igreja que se fortalecia nos anos de 1960 (PAIVA, 1987, p. 230).

²³ Paulo Freire foi um educador popular que ganhou destaque por suas práticas de alfabetização ancoradas à prática de conscientização libertadora da classe trabalhadora. Por esta razão, na ditadura militar, foi preso político por ser uma grande referência na educação, comprometido com a conscientização de educadores e educandos. Sua única acusação: alfabetizar e conscientizar. Encontrou refúgio na Embaixada do Chile, onde foi exilado e, em seguida, mudou-se para Bolívia, Estados Unidos, Suíça, tendo retornado ao Brasil apenas 16 anos depois. No período do exílio ele escreveu algumas obras que se tornaram referência como **Pedagogia do Oprimido** e **Educação Como Prática da Liberdade**. Após voltar ao Brasil, Paulo Freire, entre outras tarefas, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, e organizou o MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, que passou a ser referência para outros governos populares do Brasil.

Brandão relata ainda que em 1960, haviam muitos movimentos populares organizados por diversas agências ligadas à Igreja, ao Estado e ao movimento estudantil.

Assim agências da igreja, do estado e do estudantado organizaram *movimentos de trabalho popular* cujos próprios títulos eram muito reveladores: Movimento de cultura popular (de alguns governos estaduais e municipais, e também de grupos da sociedade civil, principalmente entre estudantes e professores universitários); *Centro Popular de Cultura* (da União Nacional dos Estudantes e de outras agremiações de estudante e artistas); *Movimento de Educação de Base* (da Igreja Católica em convênio com o Ministério da Educação); *Centros de Cultura* (unidades de trabalho de alguns MCPs e CPCs); *Círculos de Cultura* (unidades de alfabetização no “Método Paulo Freire”); *Campanha: “ de pé no Chão Também se Aprende a Ler”* da Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte) [*grifos do autor*] (BRANDÃO, 1986, p.38-39).

Todos esses movimentos de origem da educação popular, destaca Brandão, entendiam a cultura popular como prática de mediação, “tenderam a definir as classes trabalhadoras (camponeses e operários) como seu lugar de operação, a cultura popular como sua prática e a produção de uma nova sociedade, sob direção popular, como a sua meta” (BRANDÃO, 1986, p. 39).

A Educação popular foi uma grande interlocutora de novas relações culturais baseadas no diálogo e expressão da vida experienciada coletivamente, os círculos de cultura eram círculos de aprendizado coletivo. Brandão (1981) lembra que “Em si mesmo a cultura, que é resíduo que o trabalho humano deixa sobre o Mundo, deveria ser todas as formas visíveis ou comunicáveis da significação do diálogo entre os homens e de todos os seus efeitos sobre o Mundo” (p.104).

Como referência pedagógica principal do grupo cristão temos Paulo Freire, que escreveu e trabalhou para que a educação deixasse de ser prática de dominação para ser prática de liberdade (SOUZA, 2001). A Pedagogia Freiriana, se construiu no contexto da educação popular e se materializou em práticas pedagógicas com base no diálogo e na valorização do conhecimento não sistematizado, mas vivenciado nas mais variadas práticas sociais. Este legado se faz presente na Pedagogia do Movimento, que desde sua gênese, uniu a escola com a vida e a vida com a escola.

Após a experiência de Angicos, em Rio Grande do Norte, na qual foram alfabetizados 300 trabalhadores em 45 dias, o trabalho de Freire tornou-se internacionalmente conhecido. Diante da problemática enfrentada em relação ao contingente de analfabetismo e a necessidade de aumentar a população votante alfabetizada e com autonomia em relação aos líderes tradicionais locais, por conta dos chamados votos de cabresto, o Governo Federal com o objetivo de manter sua hegemonia, propôs ampliar o projeto para todo território nacional. “O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 bilhões de alunos (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos)” (FREIRE, 1980, p. 18).

Todo o trabalho da Pedagogia Freiriana de desvelamento da realidade, de conscientização e de liberdade incomodou muito a classe oligárquica do país que via na ação realizada uma ameaça à sua liderança, à manutenção da ordem capitalista do país, ao poder e aos privilégios vivenciados por uma minoria autoritária em detrimento de uma maioria oprimida e marginalizada dos direitos fundamentais do homem (FREIRE, 1980). Segundo Brandão (1986), essa minoria autoritária, a elite do país comprometida com o capital internacional, organizou-se para um golpe de Estado que aconteceu, em 1964, e colocou por terra o movimento de educação e cultura popular, além de perseguir, prender, matar ou exilar seus articuladores e dirigentes.

Nos poucos anos em que a Pedagogia Freiriana se organizou com força no Brasil, pôde construir muitas experiências qualitativas, conceitos e metodologias importantes. Uma de suas ações fundamentais foi a de colocar em evidência a função da educação, propondo a superação da concepção bancária de escola por uma concepção problematizadora e libertadora. A prática bancária entende os educandos não como agentes de transformação, mas como receptáculos de informações, sendo passivos, esperando por conhecimento que não têm, mas que alguém lhes dará (FREIRE, 1987).

A Educação do MST, a partir da referência freiriana, propôs ao seu coletivo a construção de uma escola diferente, que fosse contrária às práticas da escola bancária (que desconsidera o saber do educando), tomando a escola como o local privilegiado do saber. O que o educando, normalmente, não tem consciência, é que o saber da escola está sob o interesse da classe opressora, que quer que este

educando continue sem ter acesso ao conhecimento, para não questionar ou se rebelar contra o sistema. O Educador nesta concepção trabalha para

[...] disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1987, p. 63).

O que a educação bancária faz é tornar ou manter os homens e mulheres passivos, adaptados ao mundo, sem questionar a ordem estabelecida. Esta forma de educar presta um serviço aos opressores, pois as práticas de dominação dificilmente serão questionadas: “Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1987, p. 63).

Já o contraponto à educação bancária, segundo a Pedagogia Freiriana, é a construção da consciência para a liberdade: a prática problematizadora, intencional de comunicar, de dialogar para conseguir enxergar a realidade pela contradição, perceber que existem forças políticas antagônicas e saber se posicionar como classe popular e não elitista.

Na perspectiva freiriana a prática dialógica propõe desvelar os fenômenos sociais que fazem a manutenção do *status quo*. Já as práticas antidialógicas têm a função de manter a ordem social como está, num movimento de inculcação dos estudantes, compreendidos pelo autor como oprimidos, uma vez que a eles é relegado o lugar de depósito, especialmente, das crenças que o levam a se satisfazer com o pouco que lhes cabe, com as migalhas que lhes restam. Existem crenças, de que Freire (1987) chamou de “mitos” os conteúdos introjetados na classe oprimida como instrumento de conquista e comunicados como verdade, inclusive na escola, visando a alienação dos sujeitos. Ele cita exemplos que acreditamos serem de importante transcrição para que não sejam esquecidos e possam ser negados dialogicamente.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta 'ordem' respeita os direitos da pessoa

humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: 'doce de banana e goiaba' é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o 'sabe com quem está falando?' é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a 'civilização ocidental e cristã', que elas defendem da "barbárie materialista". O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, 'no reconhecimento de seus deveres', são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade 'ontológica' destes e o da superioridade daqueles.

Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista [...] (FREIRE, 1987, p. 137).

Esses mitos precisam ser desvelados pela ação dialógica entre educador e educando para que possam avançar juntos na superação da consciência semi-intransitiva (FREIRE, 1980, p. 67) em que o sujeito não consegue perceber as contradições presentes na realidade concreta, e acredita que tudo que acontece com ele é assim porque ele é assim. Ou seja, a razão está presente nele mesmo, os fatos acontecem, pois tinham de ser assim, há uma razão superior.

Muitos mediados pelo trabalho de conscientização dialógica conseguem superar o nível de consciência semi-intransitiva e avançam para a consciência ingênuo-transitiva, ou permanecem entre uma e outra. O sujeito consegue se perceber a realidade concreta e suas contradições, mas continua silenciado, pois quando os oprimidos se percebem nas relações sociais como oprimidos, os opressores também tomam consciência que precisam ser mais eficazes no ato de silenciar e manter a opressão (FREIRE, 1980).

Apenas uma consciência crítica, que analisa a realidade concreta na sua totalidade, desvelando todas as contradições presentes, seria capaz de construir

novas relações dialógicas, revolucionárias, libertando o oprimido de sua condição e, também, o opressor (FREIRE, 1987). Porém, o autor avalia que na América Latina, na década de 1960, a consciência da população transitava entre semi-intrativa e ingênuo-intrativa. Sendo que os golpes de Estado foram a resposta silenciadora da elite opressora (FREIRE, 1980).

Freire (1987) explica que a organização das massas populares é a ação antagônica à manipulação destas. Ou seja, para se construir uma relação dialógica e libertadora, a capacidade organizativa é essencial. Sem ela, pautada na autoridade e liberdade, as relações ficariam na base do autoritarismo ou da licenciosidade, estando impedidas de alcançar a liberdade. Somada à construção da capacidade de organização coletiva, a educação como prática da liberdade coloca-se como instrumento de elevação da consciência da população oprimida, pois considera o homem e a mulher como seres capazes de agir no mundo e refletir sobre sua ação. Por serem conscientes, a indissociabilidade entre ação e reflexão, forma a conscientização. A Pedagogia Freiriana, então, propõe fazer o educando pensar sobre sua ação, visando que tenha em mente o agir para transformar a realidade em que está inserido. Para isso Paulo Freire pensou num método dialógico, problematizador, libertador, que por meio da alfabetização conscientizadora conseguisse também levar o educando a ler o mundo e suas contradições, pois entendia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Para isso, segundo Freire (1987), é preciso superar a contradição entre educador (opressor) e educando (oprimido), em que os dois, de igual maneira, educam e são educados. Desta forma “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.69). A Pedagogia Freiriana propõe um plano de ação, “(...) que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador” (FREIRE, 1980, p.41) que tivesse início com a investigação do universo vocabular. Essa investigação se propõe a acontecer em encontros informais com os grupos de educandos, em que o educador vai percebendo as palavras geradoras na alfabetização ou os temas geradores no nível seguinte de escolarização. Seriam

termos carregados de significado existencial, expressões típicas, palavras ligadas ao trabalho, à cultura dos educandos. Importante que os educadores estendam essa investigação para a participação ativa em eventos da comunidade, lazer, trabalho, para perceber os sentimentos e as práticas desenvolvidas (BRANDÃO, 1986).

Os círculos de cultura, a investigação do universo vocabular, palavra geradora e tema gerador são também processos de buscar a história do homem e mulher, pois a língua é construção histórica. Brandão (1986, p. 44) lembra que os círculos de cultura inauguram um aprendizado coletivo, em que “todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que o faz, por sua vez, *homens, sujeitos, seres de história* – palavras e ideias-chave no pensamento de Freire [*grifos do autor*]”.

Após toda essa investigação é preciso escolher a Palavra Geradora ou o Tema Gerador considerando a riqueza silábica, as dificuldades fonéticas e a inserção da palavra na realidade dos educandos, sua dimensão política, cultural e social (FREIRE, 1980). O Tema Gerador são assuntos ou questões elaboradas a partir da pesquisa do universo vocabular, ou a partir da análise dos principais problemas existentes na comunidade dos educandos envolvidos. O educador poderá usar os Temas Geradores como eixos para os debates e para a realização de atividades de escrita e leitura (Brandão, 1986).

É preciso problematizar a realidade, levar os educandos a desenvolverem consciência sobre sua realidade. Tudo isso deve estar organizado em fichas indicadoras, que auxiliarão o educador na condução do diálogo conscientizador e também na construção das fichas que apontam, em se tratando da alfabetização, a palavra geradora e as famílias fonéticas correspondentes.

Importante entender que o planejamento da Pedagogia Freiriana, em sua perspectiva, passa pelos passos de inserir-se no universo vocabular e na realidade concreta do educando para perceber os elementos essenciais que podem ser problematizados a fim de desenvolver dialogicamente a conscientização. A realidade passa a ser conteúdo, assim como o conteúdo está embebido de realidade (FREIRE, 1987). Os educadores, nesta perspectiva, são todos aqueles que desenvolvem a prática educativa (FREIRE, 1996), não especificando-os como docentes ou responsáveis pela coordenação do trabalho, ou assessoria

pedagógica. Brandão (1986) ressalta que entre os educadores que respondiam pelas tarefas educativas, os sujeitos participantes, não estavam apenas “pessoas oriundas das escolas normais ou cursos de Pedagogia”, mas se faziam presentes “diferentes tipos de artistas (de poetas e cineastas)” e a sua participação, “chegou a ser tão intensa e marcante quanto a de professores e cientistas sociais” (BRANDÃO, 1986, p. 38).

Como podemos ver, os educadores da Educação Popular e da Pedagogia Freiriana são diversos profissionais e, dentre eles, também os pedagogos. É importante perceber que na Pedagogia Freiriana, e nisso o MST se espelha para organizar sua prática pedagógica, os educadores são orgânicos de sua própria base. Os educadores, alfabetizadores, coordenadores, não são externos ao contexto da comunidade envolvida, mas são da própria comunidade. Assim, o MST se esforça para construir uma prática educativa e também para formar seus próprios educadores para atuar nas escolas.

Para a Educação Freiriana, não é possível a neutralidade, e os educadores, assessores, coordenadores do trabalho educativo precisam entender educação como ato político. O conjunto de obras de Freire referem-se à ação político-pedagógica dos educadores, sendo que anuncia dimensões do educador dialógico comprometido com uma educação humanizadora. Segundo Freire (1979;1980), a educação é política, pois de um modo ou de outro os sujeitos envolvidos se posicionam diante de fatos políticos, modo de organizar a vida e dos valores apreendidos e executados. Não existe um consenso de que tudo está bom, que nos isente de posicionamentos, portanto, educar (e educar-se) e posicionar-se diante das contradições do mundo capitalista são atos políticos.

Os educadores que declaram a neutralidade demonstram covardia em assumir seu posicionamento e acabam por posicionarem-se do lado dos opressores, pois o silêncio diante da injustiça já é uma resposta dos que se calam (FREIRE, 1996). Freire (1996) orienta o que cabe ao educador para que não tenha uma prática educativa esvaziada, bancária, sem coerência:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser

professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 102, 103).

Assim, na Pedagogia Freiriana, o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou um método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender. É uma prática pedagógica dialógica, problematizadora, conscientizadora e libertadora. Eis o legado do pedagogo brasileiro Paulo Freire, eis sua boniteza.

Alguns elementos da Pedagogia Freiriana se fazem presentes na Pedagogia do Movimento e são contribuições importantes, tais como:

- * A prática de ter o educador popular como educador do movimento, comprometido com a luta, com a conscientização e com a construção do sentimento de pertença numa relação de horizontalidade e dialogicidade;
- * A prática de construir materiais pedagógicos, na perspectiva popular, com os sujeitos envolvidos no processo, valorizando a sabedoria presente nas relações de vida, de produção e de militância;
- * A prática de uma avaliação pautada em práticas dialógicas, de auto avaliação, de construção de consciência sobre as responsabilidades no processo educativo. Como o conselho de classe participativo, que envolve educandos, educadores, família e comunidade;

* A prática de manter viva a memória do acampamento, do assentamento, da brigada, das famílias, do próprio MST, do Setor de Educação e da Escola Itinerante. Relembrar é reviver, é fazer parte da história. Os círculos de cultura e alfabetização, na pedagogia Freiriana, recuperavam a memória da história do educando, para que ele pudesse perceber seu lugar na sociedade, sua condição de ser histórico e, portanto, de construtor de sua história e da história da humanidade;

* A prática do estudo coletivo. Desde sempre a Pedagogia do MST se propôs a se formar no coletivo, com leituras coletivas nos círculos de cultura pós-processo de alfabetização, para ampliar os conhecimentos sobre a luta e consciência sobre a situação agrária e política do país.

* A prática de organizar a sala de aula em círculos ou semi-círculos, tão presentes nas escolas do MST, formando espaço coletivo onde todos se olham e trocam conhecimentos, numa relação de igualdade.

* A prática de realizar planejamentos coletivos para a definição dos temas geradores, palavras geradoras, ajudaram a edificar as práticas de planejamentos coletivos presentes (MST, 1999). O Planejamento coletivo marcou a organização do trabalho pedagógico na investigação do universo vocabular, na escolha da palavra geradora para a alfabetização de adultos e mesmo a infantil, a escolha de temas geradores que mantinham o vínculo escola e comunidade, a ampliação para objetos geradores de novas práticas transformadoras de realidades.

* A prática de construir com o outro e não para o outro. Destaca-se aqui, que a pedagogia é do oprimido, ou seja, do Sem Terra, do camponês, numa compreensão de que a educação deve ser construída com o sujeito e não para ele.

* A prática de construir relações e ações que garantam uma educação conscientizadora, levando os estudantes e comunidade escolar, perceberem a complexidade dos fenômenos que envolvem a escola, a educação, o Movimento Sem Terra, a Luta por Reforma Agrária, entre outros. Perceber que a realidade não é imutável, podemos e devemos transformá-la.

Essas são algumas práticas que se fazem presentes na Educação do MST, que são enraizadas na pedagogia freiriana. Muitas ainda estão presentes, pois uma educação comprometida com a humanização, conscientização e liberdade do trabalhador foi e é objetivo da Pedagogia do Movimento. Assim, cabe, à classe trabalhadora lutar para manter viva e presente a memória e os ensinamentos da Pedagogia Freiriana²⁴. Em tempo de perdas de direitos, uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1979) é necessária e urgente.

Dando continuidade, passamos agora a tratar de outra raiz da pedagogia do MST, que é a Pedagogia Socialista Soviética. Assim como a Pedagogia Freiriana, a experiência de educação soviética foi forjada na materialidade da luta de classes e buscou, por meio da construção de uma nova escola, a conscientização dos sujeitos envolvidos para transformação da realidade em que estavam inseridos.

2. 3 O Forjar da Educação do MST: Contribuições da Pedagogia Socialista Soviética

Nesta sessão tratamos os elementos centrais que formulam a Pedagogia Socialista Soviética e que são incorporados na Educação do MST, ou seja, a “atualidade”, a “auto organização” dos estudantes, o “trabalho” e a “coletividade”, tendo por base os intelectuais orgânicos da educação socialista russa: Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937); Viktor Shulgin (1894-1965); Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939); *Anatoly* Vasilyevich Lunatcharski (1875-1933) e Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) que, entre outros, se organizaram no Comissariado Nacional para a Educação (NARKOMPROS), órgão nacional responsável para organizar o novo sistema educacional e novas escolas.

Para a análise aqui pretendida, destacamos a formação desses grandes educadores: Shulgin era “Educador e historiador, terminou seus estudos na

²⁴ No ano de 2017, iniciou-se um movimento nacional, visando revogar a lei 12.612 que declarou, em 13 de abril de 2012, o educador Paulo Freire como “Patrono da Educação Brasileira”. Sobre o ataque ao pedagogo, Ana Maria Araújo Freire, declarou que “a intenção manifestada por alguns segmentos no sentido de apagar a relevância da obra e do legado de Paulo Freire é própria daqueles que entendem que tudo o que é bom para o país e para os pobres é abominável” (ALVES FILHO, 2017, s/p).

Universidade de Moscou em 1917” (FREITAS, 2013, p.7); Krupskaya “cursou pedagogia numa Escola Superior Feminina” e “Pistrak era Doutor em Ciência Pedagógica” (FREITAS, 2009, p.17); Makarenko era pedagogo e literato (MAKARENKO, 1986); e Lunatcharski, “Político, crítico, publicista e dramaturgo russo”, estudou em Zurique – Suíça, e se aprofundou na filosofia de Avenarius. Após a Revolução assumiu a direção do Comissariado Nacional para a Educação (BIOGRAFIAS Y VIDAS, 2018).

A pesquisa foi referenciada no conteúdo elaborado pelos pedagogos russos citados, a partir da tradução de Luiz Carlos de Freitas, que trouxe para o Brasil textos inéditos da Pedagogia Socialista (FREITAS, 2009; 2017). Estes textos, e a própria experiência de Freitas, também têm contribuído para a organização da Educação do Movimento, com destaque ao experimento aplicado nas Escolas Itinerantes do Paraná na construção e execução do Plano de Estudos, baseado nas práticas de organização do trabalho pedagógico das escolas experimentais soviéticas.

A Pedagogia Socialista soviética data de 1917 e manteve uma produção na linha da escola do trabalho até 1931, período da primeira reforma educacional. Após estes anos, a linha teórica da escola do trabalho e da politécnica perdeu força para a escola do ensino e especialização profissional, pois outros rumos tomaram conta do governo e da educação da antiga URSS (FREITAS, 2017). Importante salientar o recorte histórico para evidenciar que estamos tratando da pedagogia pensada por educadores russos que assumiram a tarefa, num ambiente pós-revolucionário, de organizar uma escola diferente da escola czarista que prevalecia no país, e da escola burguesa amplamente defendida na Europa e estados americanos (Escola Nova) que se voltava para a preparação de quadros para a cadeia produtiva industrial, ou para a governabilidade e administração do mercado e Estado, a fim de manter e desenvolver o capital e extrair maiores taxas de lucros. Ao contrário disso, os pedagogos soviéticos tinham como tarefa “educar lutadores que defendam os ideais da classe trabalhadora” (FREITAS, 2009, p. 24).

A Revolução Russa completou seu centenário em 2017 e, a partir dela, foi dado andamento à construção de novas relações sociais rumo à consolidação do socialismo. Foi uma fase de transição importante, em que à escola e seus

educadores cabia a tarefa de possibilitar aos estudantes vivências e conhecimentos capazes de desenvolver novas relações de trabalho, de produção e de vida.

Para os pedagogos deste período, a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imersa na vida social (FREITAS, 2017, p. 9).

Nesse contexto, foram forjadas Escolas Experimentais-Demonstrativas chamadas de Escola Comuna²⁵, que “voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho” (FREITAS, 2009, p.12-13). Entre as escolas experimentais destacava-se a Escola-Comuna de Narkompros liderada por Pistrak (2000; 2009).

Estava em curso a construção de uma nova sociedade, de novas relações de produção e de trabalho e, para tanto, era necessária uma nova escola, não classista, não dualista, laica e para todos e todas. Pistrak (2009) afirma que a escola, historicamente, se coloca a serviço de um determinado regime político-social: a escola capitalista assume a tarefa de ocultar a luta de classes; já a escola socialista tem a tarefa de evidenciar a luta de classes e ajudar a construir homens e mulheres livres. Sobre isso, afirma Makarenko (1986, p. 46): “a nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que eduquemos deve ser útil à causa da classe operária”. Ele ainda reitera que o objetivo era “formar um comportamento comunista” (p. 18). Nesse sentido, tomamos os dizeres de Krupskaya:

A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: 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 quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas

²⁵ As Escolas Comuna eram escolas experimentais demonstrativas, “instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. Em 1937 foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino” (FREITAS, 2009, p.12-13).

são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente (KRUPSKAYA, 2017, p.70).

Tomando por base Krupskaya e o coletivo de formuladores da Pedagogia Socialista que projetaram a nova escola, seus objetivos, o programa escolar, a organização do ensino e as vivências na escola, tratamos as categorias essenciais dessa Pedagogia: *atualidade*, a *auto-organização dos estudantes*, o *trabalho socialmente necessário* e a *coletividade*.

A *atualidade* é o pano de fundo de toda e qualquer ação educativa, “é o imperialismo na sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial” (PISTRAK, 2009, p. 118). A escola deve “penetrar” na atualidade, estudar sua dinâmica, dominar suas manifestações para que os estudantes, adquirindo tais conhecimentos, possam ser guardiões da revolução e construtores, lutadores do regime em construção.

A Pedagogia Socialista afirma que a escola precisa se desconectar de tudo que não ajuda a compreender a luta contra o imperialismo. Os conteúdos escolares devem ser reelaborados a partir do pensamento marxista, tendo como fundamento o materialismo histórico dialético (KRUPSKAYA, 2017, p. 245 -266). Assim, as ciências naturais, os fenômenos sociais e as relações de trabalho necessário e criativo²⁶ são base para a reformulação curricular, visando uma formação multilateral dos estudantes e da população como um todo.

Pistrak (2009) também se refere à necessidade de transformar os métodos de ensino, pois tudo que era utilizado no antigo regime, tornou-se inútil para garantir o novo regime: “O objetivo da escola não é apenas *conhecer* a atualidade, mas *dominá-la*. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis” (p.120). Assim, para a Pedagogia Socialista a escola deveria dar conta de explicar a totalidade, o processo histórico e dialético que culminou com a revolução e fazer as mediações necessárias para construir conhecimento capaz de garantir o fortalecimento e ampliação da luta coletiva. A escola tem a tarefa, portanto, de apresentar ao

²⁶ Criativo, conforme Lenin nos apresenta, e não como o capitalismo toyotista propõe, que é exigindo dos trabalhadores criatividade para “se adaptarem” às obrigatoriedades dos meios de produção, às vezes recebendo pouco, sem recursos materiais (HADDAD, 2016).

estudante “(...) pelo que e contra o que deve lutar, o que e como deve construir e criar” (PISTRAK, 2009, p.121).

Nesse sentido, a categoria “atualidade” deve estar ligada às categorias do materialismo, da história e da dialética, constituindo-se como um método de análise e de atuação, por meio do trabalho. Tanto Pistrak (2009), na organização da Escola-Comuna, como Krupskaya (2017, p. 245-263), na orientação geral das escolas, enfatizam que a educação deveria se organizar sobre bases marxistas. Ao se ter como objetivo dos programas de ensino a compreensão materialista dos fenômenos naturais que formam o mundo, a totalidade (que não é estática, mas dialética), deve-se assumir a tarefa de explicar cada fenômeno, suas conexões e mediações, tendo como referência a história dos fenômenos sociais (as razões dos acontecimentos, e como se construiu a lógica do capital), para assim entender como esta lógica pode ser superada no sentido de construir a sociedade socialista, fortalecer suas bases, compreendendo a atualidade.

Makarenko (1986), na Colônia Górkí e mais tarde na Comuna Dzerjinski, apresenta diferenças na concepção de educação por meio do trabalho. No entanto, priorizou o trabalho coletivo nos dois espaços, fazendo uso da proposta de auto-gestão das crianças e jovens aprendizes. Considerava “a coletividade a forma principal do trabalho educativo” (p.63).

A *auto-organização* dos estudantes é outro elemento central da Pedagogia Socialista e está estreitamente ligada à tarefa da construção revolucionária (PISTRAK, 2009). Para que a revolução se fortaleça faz-se necessário contar com construtores que saibam o que construir e por quais caminhos. Pistrak entendia que os jovens revolucionários deviam ser imbuídos de tarefas e responsabilidades para desenvolver:

- 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 (PISTRAK, 2009, p.126).

Neste sentido, Krupskaya (2017) fez uma avaliação importante do processo revolucionário, destacando o quanto a capacidade de organização era importante e fazia falta para alcançar a educação multilateral, o trabalho socialmente necessário, a auto-organização dos estudantes e uma nação auto-produtiva. Todos

os esforços deviam ser dispensados no sentido de construir essa capacidade ou habilidade nas novas gerações, e a educação devia assumir essa importante tarefa. A educadora destacava que os jogos eram estímulos ativos à organização e auto-organização:

São importantes os jogos de um jogador só, bem como os jogos em grupo. Nos jogos coletivos se forma a criança organizadora, a criança líder, que tenazmente dirige-se para um objetivo, arrastando consigo os outros (2017, p. 119 – 120).

Os jogos são meios de estimular a auto-organização das crianças no primeiro nível de ensino, no qual as tarefas auto-organizativas são mais simples e de fácil execução. Nos níveis seguintes, outras formas de organização mais complexas devem ser estimuladas para que a habilidade de organização não se atrofie. A Pedagogia Socialista propõe explorar atividades auto-organizativas de diferentes formas, como, os diferentes comitês organizativos, as assembleias, o autosserviço. Importante considerar, segundo a autora, que a tarefa e ação auto-organizativa “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). Makarenko, analisa a importância do jogo para formulações de práticas organizativas, e afirma que “como a criança brinca, assim trabalhará” (1986, p. 38).

Diante do exposto, para a pedagogia soviética, o professor desempenharia um papel importante nesse processo, permanecendo presente, atento, levando as crianças e jovens a perceberem os problemas existentes que necessitam de uma ação organizada, mas o mais passivo possível, secundarizando sua autoridade, sem tomar a frente nas atividades, e cuidando para que seja uma auto-organização inserida na perspectiva da escola soviética. Em todas as atividades pedagógicas, como aula, passeios pedagógicos, o professor deve chamar a atenção para a necessidade de traçar objetivos e a melhor forma de atingi-los, prezando pelo trabalho coletivo na realização da tarefa, fazendo com que cada um ocupe o lugar que lhe cabe e desempenhe a função com qualidade (KRUPSKAYA, 2017).

Pistrak (2009) enfatiza que a escola deve, de forma intencional e planejada, transferir o máximo de tarefas para as crianças. Não no sentido de comodismo, em que os estudantes desempenhariam as ações de responsabilidade do professor,

mas transmitindo segurança para que tudo transcorra como precisa ser, para que os estudantes cumpram as tarefas e desenvolvam hábitos organizativos para a vida e para a luta.

O autor ainda indica alguns passos necessários para desenvolver nos estudantes os hábitos de auto-organização: a tarefa auto-organizativa é proposta diante de uma necessidade das próprias crianças (da vivência coletiva) e que precise de trabalho para resolver; o professor não deve desempenhar tutela demasiada, assim, não deve fazer por elas, mas orientá-las e acompanhá-las; a auto-organização precisa garantir a participação dos estudantes na construção da escola do trabalho, que não existe sem a participação ativa dos estudantes, e dar igual valor aos outros partícipes da escola, inclusive, como membros do conselho geral; a auto-organização deve aproximar a escola de outras instituições organizativas, possibilitando a participação dos estudantes em outras instâncias de decisões; deve ser uma escola mais ampliada, extrapolando o espaço físico escolar, mas ir se inserindo na vida da comunidade, ensinando o estudantes a se relacionar e trabalhar com outras crianças, jovens e adultos (PISTRAK, 2009).

Makarenko (1986) aponta a coletividade e auto-gestão como elementos pedagógicos capazes de mudar hábitos de conduta e construir novas relações sociais pautadas pela auto-organização, tão necessária. Estas práticas organizativas foram amplamente desenvolvidas por Makarenko, que enfaticamente afirmava que:

Uma das tarefas primordiais da coletividade pedagógica consiste em ajudar a reforçar a influência política da organização da Juventude Comunista, tornar coesa a direção e entusiasamá-la em desempenhar um trabalho enérgico na colectividade e a exercer a auto-gestão [*sic*] (MAKARENKO, 1986, p. 153).

A auto-organização, na Pedagogia Socialista, está intimamente ligada ao trabalho. Não qualquer trabalho, mas o contido na discussão marxista. É o trabalho multilateral, que reúne o intelectual e o material, por isso, forma os sujeitos integralmente. Pistrak (2000) discorre longamente sobre a importância do *trabalho* como princípio educativo na escola e o quanto foi difícil chegar a uma formulação pedagógica que o implementasse organicamente na escola, como base para a escola-soviética.

A escola tinha, entre seus objetivos de educação, o trabalho social como elemento formador da atualidade. O *trabalho* deveria ser considerado na escola como a ação do homem sobre a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo. Esta experiência precisava ser vivenciada na escola, nos diferentes níveis de ensino (de acordo com a faixa etária e condições físicas das crianças), desenvolvendo nelas um espírito transformador da atualidade. À escola cabia orientar os estudantes a assumir conscientemente o *trabalho*, possibilitando o desenvolvimento de habilidades úteis à revolução.

Pistrak (2000) e Krupskaya (2017) consideravam que a educação deve superar a lógica individualista do pequeno proprietário da escola da Europa e da América, que até utilizavam o conceito de *trabalho*, mas visando que os estudantes avançassem individualmente na sociedade, alcançando posições privilegiadas em relação aos outros trabalhadores. A escola do trabalho vivenciava o ativismo-coletivo, para o qual todas ações e todos os fenômenos naturais e sociais deviam ser considerados do ponto de vista coletivo, global.

O *trabalho* estava no centro dos objetivos de ensino. Todos os conteúdos seriam abordados do ponto de vista do *trabalho* no sentido da relação homem com a natureza e com ele mesmo, da produção agroindustrial e dos trabalhadores (KRUPSKAYA, 2017). A escola devia, portanto, estar borbulhando trabalho produtivo, socialmente necessário e coletivo. Segundo a educadora “(...) o trabalho coletivo tem o maior caráter educativo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 112).

Estudando o sentido do *trabalho* na escola comunista, encontramos outras categorias importantes como o politecnismo. Segundo Krupskaya (2009), o estudo multilateral do trabalho também é politecnismo, “é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações (p. 151). Explicou também que estava errado quem entende o politecnismo como multiartesanato (saber diferentes técnicas artesanais), já que politecnia tem relação com a compreensão de todo processo de trabalho, que parte da experiência laboral que o estudante executa na escola para compreender as relações de trabalho existentes no passado e presente, entendendo assim como funciona a sociedade atual, a atualidade.

Nessa direção Shulgin (2013) também afirmou que o politecnismo não é “artesanato múltiplo” (p. 196), relatava que muitos educadores, tentavam resolver

o problema do politecnismo, avançando na proposição de oficinas, em artesanato múltiplo. Em muitas escolas existiam oficinas de artesanato, o autor cita alguns exemplos, como oficinas de “papelão e de encadernação” (p. 196), mas essas não se aproximavam do trabalho na fábrica, do que esse trabalho possibilitaria em se tratando de formação politécnica, esse modo de pensar, a oficina como politecnismo, é uma primeira tendência errada, segundo o autor, para explicar o politecnismo.

A segunda tendência, Shulgin (2013) afirmou vir de Pistrak, o autor julgou ser “incertas, indeterminada as suas noções sobre o politecnismo” (p. 199). Pois, Pistrak, segundo Shulgin (2013) afirmava que existiu uma maior possibilidade de realizar-se a politecna no primeiro período da revolução, quando prevalecia o artesanato e a manufatura, quando a sociedade era de base agrícola, assim essa propositura, se igualava a primeira, igualava a politecna ao artesanato. Também afirmou que Pistrak não considerava o período de transição, e o quanto a escola politécnica seria benéfica, Shulgin afirmava que Pistrak não entendia o verdadeiro sentido da politecna, estava atrasado.

Ainda existia uma terceira tendência inaugurada, segundo Shulgin, por Gastev, que aprisionava o homem à máquina, como se o politecnismo fosse dominar as funções de uma máquina específica, o que seria uma especialização estreita. Essa tendência de politecnização estreita estava também também foi discutida por Krupskaya (2009).

Ela enfatizava que o politecnismo não é uma disciplina específica, já que todas as disciplinas deveriam explicar as relações de trabalho existentes, e também não é profissionalização, o ensino de técnicas, especialização. A escola não devia especializar, afunilar o conhecimento, mas primar pelo desenvolvimento multilateral da criança estudante.

Shulgin (2013) também questionou o fato da maioria das pessoas acharem que para trabalhar bem basta ter formação profissional. O autor argumentava que

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem o um trabalho. O seu horizonte é mais *largo*. Ela conhece o lugar dessa produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a *criatividade*, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e a história de uma série de ferramentas e indústrias, assim como é familiarizada com os mais

recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de física, química etc., que introduz a prática [*grifos do autor*] (SHULGIN, 2013, p.198).

Estava a sociedade soviética em processo de desenvolvimento acelerado para fazer a disputa de hegemonia com os países capitalistas, precisavam de muitos inventores e afirmava que “a nossa construção socialista apoia-se no homem desenvolvido de modo *politécnico*” (SHULGIN, 2013, p. 192). O autor sintetizou:

Para nós, é completamente claro porque o aspecto característico do ensino politécnico é o conhecimento dos *princípios básicos de todos* os processos de produção, trabalho fundamentado em uma *série de indústrias*, postos de trabalho, que torna possível obter uma gama de habilidades práticas [*grifos do autor*] (SHULGIN, 2013, p. 214).

Segundo os Pedagogos russos a politecnia seria essencial para o pleno desenvolvimento do homem, do trabalhador, do construtor de uma nova sociedade. Incluíram também como imprescindível, o trabalho socialmente necessário para desenvolver a capacidade de organização, trabalho coletivo e relação com outras instituições organizativas presentes no entorno da escola. Shulgin apresenta uma síntese do que seria o trabalho socialmente necessário nas passagens que seguem:

[...] orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio (...); “(...) é o trabalho pedagogicamente valioso (...)”, “(...) é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade(...)” (SHULGIN, 2013, p. 90).

[...] O trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só o treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só o seu canto, mas com o povo, na rua etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (IDEM, 2013, p. 113).

O autor se dedicou a fazer um balanço das atividades relacionadas ao trabalho socialmente necessário realizado nas escolas de massas²⁷ e apontou que muitas contradições estiveram presentes, pois um grande número de escolas executava o programa sem a vinculação da escola com a vida e o trabalho, o que nomeou de prática dos complexos sentados. Um outro grande grupo de escolas fez a pesquisa etnográfica, montou esquemas e diagramas sobre os dados observados, mas se limitou ao registro, não interferindo no modo de organização da comunidade, assim, “a escola ainda permanece à margem, distanciada” (p. 48).

No entanto, a pesquisa pôde ser o primeiro passo, segundo Shulgin (2013), para a ação concreta da escola na realidade:

Eis porque a pesquisa *sem dúvida* é o primeiro passo para realizar o programa, já que ela *inevitavelmente* leva à assimilação do significado do programa, do seu eixo principal e, ao mesmo tempo, coloca o professor e a escola *ante a inevitável necessidade, a urgência de intervenção na vida real sentido da sua reestruturação, de sua alteração*, influenciando nela [grifos do autor] (p.48).

Shulgin (2013) fez vários relatos de experiências que demonstravam a aproximação da escola à população em sua volta. Desta forma, é importante entender que o trabalho socialmente necessário, na Pedagogia Socialista, não existia para ajudar na fixação dos conteúdos, mas os conhecimentos adquiridos podiam ajudar a construir uma ação intencional na realidade em que a escola estava inserida, “(...) sejam *imediatamente* convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se” ([grifos do autor], p.67).

Ao fazer análise da experiência da Pedagogia Socialista, na Rússia, considerou que o trabalho socialmente necessário sofreu uma positiva modificação. Se antes as escolas se preocupavam com a existência ou não de algum trabalho que pudesse ser assumido pela escola, após anos de debate e experimentos, as escolas passaram a se perguntar por onde começar e quantos trabalhos assumir. Muitas são as ações que aproximavam a escola da vida, recebendo destaque as ações de cunho cultural (educacional, ligado a organização de festas, seminários, espetáculos); o trabalho produtivo, trabalho cooperativo (o ligado à higiene,

²⁷ Escolas que não eram demonstrativas experimentais (FREITAS, 2009).

transportes, comunicações), entre outras ações que a escola podia assumir como parte de um trabalho socialmente necessário.

Shulgin (2013) avaliou que dentro da sociedade ainda dividida entre trabalho manual e intelectual não é possível a concretização plena do trabalho socialmente necessário, pois em algumas realidades o nível tecnológico do trabalho era muito baixo e até inexistente, como era o caso do campo da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Mas os educadores e escolas tinham a tarefa de descobrir os caminhos, a metodologia correta para que se desenvolvesse o trabalho social e irem realizando tentativas de aproximação com o que se pretende, não de forma casual, mas intencional, ligadas aos programas de ensino.

Sobre a relação entre os programas de ensino e o trabalho socialmente necessário, o autor enfatizava que nem sempre existe a possibilidade de conexão entre um e outro. Isso se deve ao fato de que a sociedade russa ainda não estava devidamente preparada para atender a essa perspectiva, na qual o campo ainda era marcado pelo pouco desenvolvimento tecnológico e as fábricas eram insuficientes para possibilitar a passagem de todos os estudantes aprendizes. “Mas, certamente, isso não significa que não devemos tentar ligar aquilo que pode ser ligado, que não devemos tentar construir essa atividade na base do trabalho, onde possa ser construído” (SHULGIN, 2013, p. 107).

Para Makarenko (1986, p. 56), que “estudou e analisou os princípios fundamentais da educação colectiva sobre os quais já tinha falado N. K. Krúpskaia, A. V. Lunatchárski, S. T. Chátski [sic]” (VINOGRÁDOVA, 1986, p. 5) o trabalho podia ser organizado de diferentes formas. Por realizar o trabalho pedagógico com crianças e jovens órfãos, e delinquentes, e por se tratar de uma colônia, em que os jovens não tinham contato com outras instituições educativas, ou coletividades (família, escola, comunidade...), ele estava em uma realidade diversa, em relação às outras Colunas experimentais. A auto-gestão e a coletividade, ainda, eram elementos centrais de sua pedagogia. Em relação ao trabalho, do que seria o trabalho socialmente necessário, ele se aproximou da produção visando auto-gestão financeira. Segundo Makarenko (1986, p. 13) “Isto é uma grande sorte, porque a auto-gestão financeira é um pedagogo formidável”.

Makarenko, na sua realidade distinta, realizou trabalho voltado para a profissionalização e especialização, sendo assim, se distanciou da proposta de

trabalho educativo defendida por Krupskaja. Na Colônia Górkí praticou com as crianças e jovens a auto-gestão de uma granja de porcos, e na Comuna Dizerjinski organizou uma fábrica de máquinas fotográficas. Nas duas experiências foram os próprios aprendizes que realizaram todas as funções, com base na coletividade auto-gestionária (MAKARENKO, 1986). Para ele, o trabalho educativo sofria alterações de concepções quando passava da lógica dedutiva para a lógica experimental:

Eu também cometi esse erro. A própria palavra trabalho é tão agradável, tão sagrada para nós, goza tanta reputação que a educação através do trabalho parecia-nos algo absolutamente exacto, determinado e correcto. Mais tarde resultou que a palavra trabalho não encerrava uma lógica unicamente correcta, completa. A princípio o trabalho era percebido com um trabalho simples, como o trabalho de 'auto-serviço', depois como um processo laboral inútil, improdutivo, como o exercício para produzir energia muscular. E a palavra trabalho iluminava de tal maneira a nossa lógica que ela nos parecia infalível, ainda que a cada passo se fosse descobrindo que não existe uma verdadeira infalibilidade. Mas acreditávamos tanto na força ética do próprio termo que também a lógica nos parecia sagrada. Entretanto, a minha experiência e a de muitos camaradas de escola, ia-nos mostrando que é impossível deduzir algum método a partir do matiz ético do próprio termo, que o próprio trabalho aplicado à educação pode organizar-se de diversas formas e em cada caso, pode obter-se resultados distintos. Em todo o caso, o trabalho sem nenhum ensino que marche a par, sem uma educação política e social que o acompanhe, não produz efeito educativo algum e converte-se num processo neutral [sic] (MAKARENKO, 1986, p. 56).

No entanto, mesmo não compartilhando da mesma forma de aplicação do trabalho como elemento educativo e pedagógico, todos os pedagogos soviéticos concordavam que era um elemento irrefutável e imprescindível para construir intencionalmente a organização coletiva por meio dos programas de ensino, da auto-organização dos estudantes e da coletividade, e é aonde se pretende avançar na Pedagogia Socialista.

A *coletividade* é uma categoria essencial para garantir a auto-organização e auto-gestão, enfim, a capacidade organizativa que tanto almejavam. Nisto, Makarenko (1986) demonstrou ter desenvolvido uma significativa experiência. Para ele

Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de amigos que cooperam entre si. Uma coletividade é um conjunto de pessoas norteados num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm a sua disposição os organismos da coletividade. Onde houver uma coletividade organizada, haverá também os seus organismos e uma organização dos encarregados da coletividade e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade. Mesmo se os camaradas se encontram em condições iguais e marcham lado a lado na mesma fila, cumprindo quase as mesmas funções, relacionam-se não simplesmente por amizade, mas pela responsabilidade comum no trabalho, pela participação conjunta na coletividade (p. 135 – 136).

Acreditamos que os organismos aos quais Makarenko se referiu são os de auto-gestão (Assembleia, organização por destacamentos); ações em conjunto com metodologias baseadas na tradição (que, por sua vez, é construída pelo grupo que respeita os mais velhos da coletividade); e disciplina (estabelecida por meio de práticas da militarização, herdadas da revolução e do Exército Vermelho). Segundo ele, era por meio destas práticas vivenciadas na comunidade que se construiriam práticas individuais voltadas para os objetivos da educação soviética. Acrescentava que a coletividade não se construía pela vivência diária, convívio, intimidade, familiaridade, mas atribuía um significado mais abrangente:

Só através de uma grande colectividade cujos interesses surgem não do simples trato, mas de uma síntese social mais profunda é possível a transição para uma ampla educação política, quando por colectividade se subentende toda a sociedade soviética [sic] (MAKARENKO, 1986, 83).

Como dito antes, para a Pedagogia Socialista, a capacidade de organização era imprescindível para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Planejar cada ação e analisar os fenômenos dialeticamente devem ser capacidades vivas do educador (KRUPSKAYA, 2017). A *coletividade*, a *atualidade* e a *auto-organização* são orientações para um planejamento pedagógico. Assim, entende-se que o planejamento estava presente em todo o momento de elaboração da proposta soviética de educação e que era uma tarefa rigorosa dada aos professores no desenvolvimento do programa de ensino e conexão com o trabalho socialmente necessário, auto-organização dos estudantes e trabalho coletivo intra e extraescolar.

Nesse sentido, toda a orientação da Pedagogia Socialista quanto ao planejamento escolar se organizava em torno dos Planos de estudos organizados por Complexos, o currículo da escola. Organizar um plano de trabalho não era uma tarefa fácil, mesmo porque era preciso se desvencilhar das armadilhas da velha escola, como por exemplo, não ligar a escola com a vida.

O conjunto de estudiosos da Pedagogia Socialista Soviética subdivide por períodos as tentativas de implementar o programa. A periodização originária é reapresentada por Freitas (2009, p. 40): “a) 1917 – 1922; b) 1923 a 1929; e c) após 1929”. Para cada um destes três momentos foram organizados programas diferentes, buscando atingir mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem, visando elevar o grau de conhecimento dos jovens estudantes. Além de descreverem a organização do sistema de complexos (para cada período), faziam a avaliação do resultado em relação à preparação educacional das gerações atendidas naquele processo.

Sinteticamente e, até de maneira bem simples, entendemos que no primeiro período, pelas condições pós-revolucionárias de sabotagem por parte dos educadores às orientações da Comissão Estatal e diante de todas as necessárias transformações da organização do sistema educacional, foram apresentados às escolas, no ano de 1918, os “princípios básicos” existentes na “Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho” (PISTRAK *apud* FREITAS, 2009, p.40), especificando a grande diferença entre a escola czarista e a escola burguesa que era a exigência da introdução do trabalho como eixo central. “A nova escola deve ser do Trabalho” (LUNACHARSKY *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 288), para isso conteúdos específicos sobre o trabalho foram introduzidos nos ciclos de aprendizagem: 1º Ciclo: elementos da história do trabalho (modos de produção); história da sociedade; 2º Ciclo: relação entre evolução do trabalho, sociologia e economia; todas as disciplinas específicas; mais o ensino do trabalho de produção, organizado em 10 horas semanais; além do ensino de educação artística.

O segundo período (1923 a 1929) foi marcado pela implementação do programa do Conselho Estatal Científico e liderado por Krupskaya (2017), que organizou o programa por Complexos. Segundo a pedagoga, os Complexos foram pensados para garantir que a escola cumprisse com sua finalidade que era “proporcionar à criança compreensão da realidade viva, [...], esclarecendo-se as

relações que existem entre os fenômenos na vida real, iluminando essas ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem” (KRUPSKAYA, 2017, p.125). O trabalho estava no centro do programa de ensino, ladeado pela coluna da Natureza e Sociedade. A relação dialética entre esses elementos, formava os complexos de estudos.

QUADRO 03 - MODELO DE COMPLEXOS DO PRIMEIRO NÍVEL DE ENSINO

Condições Naturais da Região	Atividades de trabalho da população local	Sociedade	Trabalho realizado pelos estudantes no estudo deste complexo
------------------------------	---	-----------	--

Fonte: Krupskaya, 2017. P. 341

Era preciso tomar um cuidado especial com as fases da infância, considerando as diferentes etapas e o grau de dificuldade do Complexo. Krupskaya (2017) destacou que:

[...] é preciso discutir o plano do ano, dividi-lo em etapas e depois a cada etapa fazer uma interrupção, levar em conta o estudo, fazer o balanço, procurar compreender o estudo, observar senão seria necessário introduzir algum plano futuramente. Tais interrupções são necessárias tanto para o estudante como para o estudo. Nestes intervalos é preciso discutir principalmente: a articulação dos fenômenos, a articulação do conhecimento com a vida, métodos de trabalho racional (p.127).

Nesse período compreendiam os Complexos como compostos entre conteúdos escolares e os fenômenos da realidade, mas dando ênfase ao fenômeno da realidade:

[...] a essência da questão não está na ligação de disciplinas escolares, mas na ligação de fenômenos que de fato encontram-se na vida, e no estudo desses fenômenos em sua complexidade, em suas interações, no estudo da correlação entre fenômenos (KRUPSKAIA, 2017, p.313).

Pistrak (2009) avaliou que esse trabalho inicial de organização curricular de caráter orientativo, proporcionou um esvaziamento de conteúdo que gerou uma inversão de valores, um equívoco metodológico: os conteúdos escolares foram relegados, e o tema do Complexo recebeu destaque. A tarefa complexa de aliar na

prática pedagógica a realidade e o conteúdo disciplinar não foi resolvida a contento. E nas escolas básicas, o hábito à leitura, escrita e matemática básica, passou a ser um problema que precisava ser solucionado.

Após a constatação desse equívoco metodológico, entre os anos de 1927 e 1929, o Conselho Estatal Científico precisou resolver o problema da aprendizagem de hábitos básicos, entre outros, inserindo na escola básica, além do programa dos complexos, um programa para aprofundamento de “hábitos de leitura, escrita e conta apenas ligados, quando possível, com a parte dos programas dos complexos” (PISTRAK *apud* FREITAS, 2009, p.53).

Sobre a outra questão de garantir a aprendizagem das matérias específicas das disciplinas, orientaram:

O tema geral do complexo pode revelar-se em cada disciplina dada na forma de seus temas próprios, os quais tenham sua terminação interna, mas, no final, estabelece interações e interligações com a ideia central do tema geral.

Podem existir disciplinas que não participam neste ou naquele tema geral. A questão da participação das disciplinas no tema geral resolve-se na dependência da essência do tema (PISTRAK *apud* FREITAS, 2009, p.54).

Para dar conta dessa tarefa exige-se muito trabalho e preparo dos pedagogos, e a Pedagogia Socialista aponta o trabalho pedagógico coletivo como caminho para uma ação assertiva. O coletivo de educadores e estudantes deve planejar, avaliar e propor metodologias capazes de executar os Complexos, construindo capacidades. Assim, a ação coletiva era o caminho para a construção de uma geração de trabalhadores livres, com conhecimento e organizados para a construção de relações de igualdade e liberdade.

Sobre a necessidade de construir a capacidade de organização, Krupskaya (2017) apontou que talvez essa tenha sido a maior dificuldade encontrada pelos pedagogos pioneiros da Pedagogia Socialista, vítimas da escola de ensino, livresca e sem nenhuma ação auto-organizativa (e por isso não desenvolveram hábitos de organização). Afirmou que era tarefa dos pedagogos cuidar para que as novas gerações naturalizem essa capacidade.

Nós podemos dizer com toda a certeza que a nova geração precisará de hábitos de organização em maior medida do que nós. E nós devemos, em relação a isso, apresentar-se para ajudá-la. Claro, a própria vida vai ensinar a organização para a juventude, mas é necessário que também a escola faça tudo que puder em relação a isso. A questão da organização de toda a vida escolar – organização das tarefas, do trabalho, do descanso das crianças – deve estar agora no centro das atenções do pedagogo (KRUPSKAYA, 2017, p.118-119).

Depois dessa importante tarefa, nos propomos a entender quem eram esses trabalhadores da educação, chamados de pedagogos, naquela determinada realidade. Encontramos os pedagogos formuladores e orientadores de uma nova educação baseada na tríade “natureza-trabalho-sociedade” (KRUPSKAYA, 2017), que trabalharam no, então, Comissariado do Povo de Instrução Pública e direção das Escolas Comunas; e outro grupo, o dos pedagogos professores, que eram docentes das escolas de massa presentes em todo o país (LUNATCHARSKI, 2012).

Ao ler os textos dos pedagogos Russos nos damos conta da importância destes sujeitos na construção e fortalecimento do socialismo soviético, forjando uma nova educação e formando novos pedagogos para a educação que se pretendiam. Shulgin (2013), ao analisar os avanços alcançados pelas escolas de massa em relação à implantação dos programas de ensino, elaborados pelos Pedagogos que compunham a Comissão Científica Estatal, apresentavam a dificuldade presente nas escolas no início de todo o processo:

As dificuldades são muitas: a escola é demasiadamente pobre, tem muitos estudantes no grupo, muitos grupos para um único professor, o professor não está totalmente preparado e, às vezes, em muitas coisas – e coisas básicas - não concorda com a comissão Científica Estatal tentam – e com sucesso - fazer a escola funcionar como antes (...) (2013, p.45).

A Pedagogia Socialista, para se desenvolver e avançar rumo a uma educação multilateral, necessitava de mais professores (pois o número era pequeno em relação à demanda existente) e de uma formação que pudesse elevar o nível de qualidade da educação desenvolvida pelos pedagogos nas escolas. Como relata Lunatcharski (2012, p. 7), “atualmente inclinamo-nos para um projeto de escola normal de tipo especial para a formação de professores. Trata-se de uma escola

profundamente humana para os jovens que queiram tornar-se pedagogos”.

Não fica claro em nenhum dos textos pesquisados a formação acadêmica dos professores das escolas de massa. Krupskaya (2017) se dedicava a escrever “o que o professor deve dominar para ser um bom professor soviético” (2017, p. 207), e apontara que o professor deveria “dominar o *fundamento dialético da ciência*”, e ter uma forte “*capacidade de transmitir seus conhecimentos aos outros*” [grifos do autor] (p.208); e terminava enfatizando que:

[...] o professor deve dominar uma pedagogia, isto é, o conhecimento das peculiaridades da idade, da percepção e do pensamento da criança, de suas condições de desenvolvimento em cada idade, o volume da experiência de vida das crianças modernas, a natureza e a profundidade desta experiência. Deste ponto de vista devem ser pensados os métodos de transmissão dos conhecimentos às crianças (KRUPSKAYA, 2017, p. 208).

Eram considerados pedagogos os formados em pedagogia e estudos pedagógicos, professores do primeiro nível, e professores das disciplinas diversas. Nesse momento histórico a nomenclatura e identidade não estavam em questão, a grande preocupação era sobre a capacidade desse docente de construir um novo homem para uma nova sociedade.

Para nós é importante que o pedagogo seja o homem mais universal e mais perfeito do Estado, porque ele deve ser a fonte da alegre transformação dos pequenos seres que vivem em pleno processo de desenvolvimento progressivo das suas forças. É nisso que consiste a alta vocação do pedagogo, e é incontestável que nenhuma outra profissão coloca ao indivíduo exigências semelhantes. O pedagogo deve realizar na sua pessoa o ideal humano [...] (LUNARTCHARSKI, 2012, p.7).

Encontravam-se em uma realidade na qual muitos pedagogos se colocavam contrários à escola unitária do trabalho, mantendo suas práticas vazias. Assim, era preciso assumir a formação dos que já atuavam e reunir mais jovens interessados no trabalho docente (desde que não fossem forçados a assumir essa tarefa e que também não fossem expurgos de outras funções, se acomodando na educação por não ter se encaixado em outra ação). Era importante que houvesse “uma verdadeira juventude progressista combativa, que compreendesse que a função do professor é uma função sagrada, uma situação respeitável ao mais alto grau!”

(LUNATCHARSKI, 2012, p.55). Lunatcharski (2012), presidente do Comissariado do povo para Educação conclamava:

Contamos contigo, pedagogo, esperamos que saibas, nestas difíceis condições, abrir o caminho principal, para que no futuro, sob o comunismo, o rio da instrução seja livre do espírito de classe, para que só as águas puras da ciência, da arte, da verdade sejam vertidas na alma da criança, para que — pela primeira vez — a instrução não seja de classe, mas humana e, precisamente por isso, comunista, [...].

É preciso cerrar fileiras. E quando o Partido Comunista apela ao pedagogo, fá-lo com uma voz vibrante de emoção, compreende o quanto ele lhe é infinitamente necessário, o quanto toda a tarefa da edificação da cultura socialista, da luta contra a ignorância, a nossa gangrena — o quanto essa tarefa depende inteiramente da real aptidão desse docente, como se costuma dizer, se renovar, isto é, tomar consciência de que foi chamado pela primeira vez a organizar a verdadeira escola humana, e a consegui-lo (LUNACHARSKI, 2012, p. 67).

Na Pedagogia Socialista, ao pedagogo cabia uma importante tarefa, que não deveria ser cumprida individualmente, mas coletivamente, de ser ele mesmo e de preparar lutadores e construtores de novas relações de trabalho, de produção e de vida.

Neste sentido o Setor de Educação do MST como um movimento educativo e pedagógico, ao organizar a educação e as escolas do Movimento, assumiu como raiz também as práticas da Pedagogia Socialista Soviética que, assim como a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia do Movimento, deixou contribuições grandiosas para a construção de uma escola organizada pelos trabalhadores Sem Terra. São contribuições importantes:

* A prática do *trabalho* como categoria fundadora do ser humano, da organização do trabalho pedagógico e da relação da escola com a comunidade. A Pedagogia do Movimento orientou, já na sua concepção, a organização do trabalho pedagógico desde o princípio da atividade, assim, todos devem trabalhar, cultivando uma prática fundamentada pela teoria, respeitando os limites de cada faixa etária, e orientando a escolha do trabalho socialmente necessário e autosserviço;

* A prática de conhecer a realidade, a atualidade e as contradições presentes nas relações sociais. A Pedagogia do Movimento possui um elemento forte da Pedagogia Socialista Soviética de construir lutadores

e construtores de uma nova sociedade, para isso é fundamental conhecer a atualidade e seu movimento, assim como ter evidente o projeto de sociedade que se quer construir.

* Práticas de gestão e de organização do trabalho pedagógico que sejam cada vez mais planejadas e executadas pelo coletivo. Para a Pedagogia Socialista, a coletividade é uma dimensão importante para desenvolver o sentimento de pertença ao movimento da revolução. E no MST, para inculcar o sentimento de ser Sem Terra comprometido com esta luta e com as reivindicações gerais da classe trabalhadora.

* A prática da auto-organização dos estudantes, que ao mesmo tempo em que é educativa, é propositiva e transformadora. Os estudantes participam dos espaços de decisões, assumindo diferentes tarefas em relação à organização da escola e também em relação ao trabalho socialmente necessário, o trabalho produtivo. Os núcleos de base foram organizados desde o princípio da Pedagogia do Movimento, e os setores (e atualmente os estudantes) se organizaram em núcleos setoriais, desta forma, as decisões se democratizaram e foram construídos hábitos de organicidade, tão necessários para a Pedagogia Socialista quanto para a Pedagogia do Movimento.

* A prática da luta é uma dimensão existente, pois as condições objetivas do MST, de luta pela terra, devem se fazer presentes na organização do trabalho pedagógico da escola. Isso acontece das mais variadas formas: incluindo as pautas de luta no planejamento geral da escola; pautando a participação nas mobilizações internas e externas ao acampamento; incluindo nos planos de ensino as lutas travadas pela humanidade para atingirmos as condições objetivas que temos hoje, percebendo, assim que a humanidade se construiu historicamente, o que significa que a realidade que temos atualmente é passível de ser transformada;

* A prática de alterar a forma da escola e a organização do trabalho pedagógico. Os intelectuais da revolução soviética organizaram a Pedagogia Socialista inaugurando uma nova forma escolar, pois era necessário construir uma nova escola para construir uma nova sociedade. O MST também organizou a Pedagogia do Movimento que,

mesmo nos limites da escola capitalista, propôs alterações significativas da forma escolar para poder formar homens e mulheres conscientes do seu papel de construtores de uma nova sociedade.

Diante dessas considerações, podemos afirmar, que a Pedagogia Socialista, assim como a Freiriana e a Pedagogia do Movimento, constituíram, contribuíram com a organização da educação e das escolas de acampamentos e assentamentos do MST. Podemos afirmar que a experiência de Escola Itinerante do MST carrega, em sua objetividade, as três raízes apresentadas, a experiência em educação dos trabalhadores de outros períodos históricos, se reconstruem na experiência pedagógica do Movimento dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, com o grande objetivo comum entre as pedagogias raízes, que é conscientizar para formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

Vamos, assim, conhecer a contextualização histórica da Escola Itinerante no Brasil, e a trajetória e a construção da sua proposta pedagógica no Paraná. Considerando que o MST/PR não apenas formula sua proposta pedagógica, como também prepara seus educadores para atuarem nela, vamos explorar o processo de formação continuada garantida pelo Movimento.

2.4 As Escolas Itinerantes do MST: uma escola forjada na luta

As Escolas Itinerantes são uma das formas de se fazer escola no Movimento, que ao longo de sua história vem se organizando para garantir educação formal e não-formal em seus espaços. A Escola Itinerante é objeto deste estudo por entendermos que a organização do trabalho pedagógico da mesma, em suas diversas dimensões, se orienta pela diretriz da Pedagogia do Movimento, que incorpora elementos na sua materialidade advindos da Pedagogia Freiriana e da Pedagogia Socialista Soviética.

É importante compreendermos que a Pedagogia do Movimento não se constitui somente para ser implementada nas escolas formais ou espaços não formais de educação do MST, mas existe além da escola, para formar homens e

mulheres Sem Terra, que serão lutadores e construtores de uma nova sociedade, uma nova escola, e de novas relações de trabalho e de produção.

No fazer da Pedagogia do Movimento foram constituindo-se experiências de educação nos seus mais diversos espaços internos. Nos acampamentos houve a necessidade de organizar uma escola formal que fosse itinerante e acompanhasse as famílias sempre que necessário. Desta necessidade, nasceu a Escola Itinerante, uma escola pública aprovada e regulamentada para funcionar pelo Estado, com orientações objetivas do Setor de Educação do Movimento para sua organização política e pedagógica.

Retomar a trajetória das Escolas Itinerantes é um importante caminho metodológico, pois a história nos evidencia a materialidade gestacional dessa escola, que nasce para garantir educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos a que se dispõe atender. Para entendermos o histórico, trajetória e acúmulo pedagógico das Escolas Itinerantes vamos tomar como base as pesquisas de Camini (2009), Sapelli (2013), entre outros que nos trazem elementos para compreensão e análise.

O contexto do nascimento da Escola Itinerante no Brasil, segundo Sapelli (2013), deve ser analisado considerando a conjuntura que precede a criação do MST, em 1984. Está marcado pela constituição do território agrário brasileiro, que tem como característica a migração (tanto externa como interna) e a exploração da terra e da força de trabalho presente no campo, tendo como consequência o êxodo rural. Assim, um grande contingente de famílias obriga-se a sair do campo em direção à cidade, e torna-se força de trabalho para a produção industrial. Os excedentes (entre estes estão algumas famílias que se embrenham na luta pela terra) aos poucos foram sentindo necessidade de lutar por um campo com condições dignas de sobrevivência, permanência e produção. Nasce da luta pela terra, a luta por escola.

Os primeiros ensaios da luta por escola atrelada à luta pela terra, segundo Camini (2009), datam dos grandes acampamentos organizados na década de 1970, no Rio Grande do Sul, que se contrapunham à Ditadura Militar e à mercantilização da terra. Mais tarde, no início da década de 1980, os grandes acampamentos da Encruzilhada Natalino (1982) e da Fazenda Annoni (1985), palco

de muitas experiências coletivas, forjaram as primeiras escolas de acampamento e, mais tarde, a Escola Itinerante.

Segundo Camini (2009), a primeira escola de Assentamento, Margarida Maria Alves, se originou na Encruzilhada Natalino quando as famílias se deslocaram e foram assentadas na área Nova Ronda Alta.

Sendo assim a 'primeira escola do acampamento' passou a ser legalmente a primeira escola do assentamento Nova Ronda Alta, pois se encontrava na mesma área ocupada pelas famílias. Foi a primeira conquista de escola de acampamento/assentamento no Brasil (CAMINI, 2009, p. 104).

A luta pelo reconhecimento e oficialização das Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul se estendeu até o ano de 1996, quando as crianças organizadas impactaram o governo do Estado e começaram as negociações para a elaboração da proposta pedagógica, que foi construída a partir de um coletivo composto pela Secretaria de Estado da Educação e Setor de Educação do Movimento. A partir disso, em seguida, a proposta foi enviada ao Conselho Estadual de Educação. Camini (2009) enfatiza que a aprovação ocorreu sob a pressão das crianças, pais e educadores que lotaram a sessão que avaliaria a proposta pedagógica. Toda organização dos educadores e educandos das Els resultou na aprovação “por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação, sob o Parecer nº 1313/96, com base no artigo 64 da Lei Federal nº 5.692/71 como ‘Experiência Pedagógica’, a vigorar por dois anos” (CAMINI, 2009, p.120).

As Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul permaneceram ativas até 2008, quando tiveram “suas atividades interrompidas pelo termo de ajustamento de conduta (TAC) firmado entre Secretaria de Estado da Educação e o Ministério Público do Rio Grande do Sul, no ano de 2008” (BAHNIUK & CAMINI, 2012, p. 332). Foi a genuína experiência do Rio Grande do Sul que serviu de exemplo para outras experiências começarem, desta forma, as Escolas Itinerantes foram aprovadas em mais cinco estados: Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008) (BAHNIUK & CAMINI, 2012, p. 332).

O II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST, ocorrido entre os dias 21 e 26 de agosto de 2006, reuniu representantes de cinco Estados da Federação (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Pernambuco), tendo concluído que somavam naquele ano um total de:

[...] 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente, visando ao mesmo tempo a garantia do direito à educação, a elevação da escolaridade e a elevação do nível cultural da população acampada (MST, 2017, p. 103).

Neste ponto do texto, voltamos nosso olhar para a luta que possibilitou a construção da Escola Itinerante no Paraná, e consideramos suas origens, materialidade e contradições presentes no processo de fundação, desde a organização do MST no Estado, até a aprovação da mesma pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2003.

O MST no Paraná organizou-se no início da década de 1980. A luta pela terra tomou corpo a partir do investimento do Estado em usinas hidroelétricas (sendo a maior delas a Usina de Itaipu) e de sua busca, a todo o custo, pelo desenvolvimento econômico em detrimento do bem estar social. Foram inúmeras as famílias de pequenos agricultores que tiveram suas terras desapropriadas e, além destas, também ficaram desabrigadas as famílias que viviam nas Ilhas do Rio Paraná e que já não tinham a posse da terra. Essas viram no movimento social, oportunidade de reunir forças e esperança para retornar ao trabalho no campo e de recuperar a dignidade roubada. “Um exemplo disso é que a primeira grande ocupação de terra feita pelo MST aconteceu na região oeste, no município de Foz do Iguaçu, que abrigava centenas de famílias oriundas dessa barragem” (MST, 2008, p.12).

A luta pela terra, aos poucos, foi tomando corpo e acampamentos foram sendo formados para pressionar o poder público quanto à necessidade de ampliar a distribuição de renda e da reforma agrária, bandeira importante no Brasil, no final da Ditadura Militar.

Assim como no Rio Grande do Sul, as Escolas Itinerantes do Paraná nasceram da mesma materialidade: a necessidade de atender centenas de crianças, jovens e adultos em idade escolar. Como os acampamentos geralmente

são afastados da cidade e o transporte é precário, além de tudo, as crianças passavam por situações de preconceito na escola urbana em que eram matriculados. Muitos pais optavam por deixar seus filhos em casas de parentes em outro município para que os filhos não tivessem prejuízos na escolarização, mas essas situações deixavam os pais inseguros, causando sofrimento e descontentamento, inclusive com a luta. Além de tudo, as matrículas também não eram efetivadas por conta do comum extravio de documentos, ou pela demora na obtenção da documentação de transferência escolar (CALDART, 2004; MST, 2008).

Todos esses fatores contribuíram para que a luta pela escola se fortalecesse. A busca pela implantação institucional da Escola Itinerante nos moldes da experiência gaúcha tomou corpo no interior dos acampamentos paranaenses. No entanto, o caminho percorrido até a conquista deste direito, não foi tranquilo, isso porque, segundo Sapelli (2013), a luta pela terra foi violentamente reprimida pelo governo de Estado, nas décadas de 1980 e 1990. No que se refere à década de 1980, a autora relata que,

[...] apesar desse movimento todo do MST, no Paraná, os governos Richa (1983 a 1986) e Álvaro Dias (1987 a 1990), ambos do PMDB, usaram de várias estratégias para acabar com a organização do MST: despejos, repressão policial, descumprimento de acordos, agressão verbal (MST, 1986 a; MST, 1987). Em 1987, por exemplo, no governo Álvaro Dias, 750 famílias foram violentamente despejadas da Fazenda Corumbatã, por mais de mil soldados, fortemente armados com metralhadoras e gás lacrimogênio (MST, 1987 a). Apesar da pressão, o Movimento não retrocedeu. Muitas ocupações foram feitas no período (SAPELLI, 2013, p. 67).

No governo Jaime Lerner (1995 – 2002) os conflitos não foram menores. De acordo com Sapelli (2013, p. 72)²⁸, este foi um período “truculento no que se refere ao processo de luta pela terra no Paraná”. A década de 1990 foi marcada por inúmeras reintegrações de posse violentas e abordagens policiais que acabaram causando muitos feridos, além de mortes de lideranças do Movimento. Foi uma

²⁸ Sapelli em sua tese de doutorado intitulada **Escola do Campo** – Espaço de disputa e de contradição: Análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, de 2013, traça minuciosamente o histórico da luta pela terra no Paraná, inclusive o da década de 1990, período do Governo Jaime Lerner.

relação de forças desigual entre grandes proprietários de terra e seus representantes no Governo do Estado (com todo aparelho estatal) contra milhares de famílias Sem Terra, que contavam apenas com o apoio de outros movimentos sociais, e alguns setores da sociedade como a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Porém, contavam, principalmente, com a coragem, a ousadia e a certeza de que a luta era justa e necessária.

Em meio a tantos conflitos na luta pela terra, se fortalecia a luta pela escola. Em 1999, foi organizada, em frente ao Palácio Iguazu (em um prédio do governo abandonado), a Escola Itinerante Terra e Vida, que escolarizou por catorze dias as crianças da Educação Infantil, os Anos iniciais e a Educação de Jovens e Adultos. O Movimento mostrava para a população e governo que uma educação de qualidade era possível de ser desenvolvida pelos movimentos populares e que necessitava de reconhecimento político e normativo, para fins de formalização da escolarização desenvolvida (Camini, 2009).

Naquele momento, segundo MST (2008), era grande a dificuldade, pois já estavam organizadas duas grandes escolas de acampamentos, a da Fazenda Cobrinco e outra no Pré-assentamento Dom Helder Câmara. Depois de desenvolvido o trabalho de escolarização, a formalização das “instituições” não foi autorizada, e não conseguiram regulamentar a vida escolar das crianças. Tanto a luta pela terra quanto a luta pela escola foram árduas, mas necessárias.

Os conflitos sangrentos se estenderam até início dos anos 2000. Segundo Sapelli (2013), a violenta recepção e repressão militar impedindo a chegada da marcha de 1500 famílias à capital paranaense culminou, no dia 02 de maio de 2000, na morte de Antonio Tavares Pereira e em um saldo de centenas de pessoas feridas. Deu-se início a uma campanha de denúncia à violência presente no campo paranaense. Segundo Sapelli (2013, p. 74), foram muitas as ações no intuito de denunciar os desmandos do governo Lerner: elaboração de um dossiê entregue à Organização das Nações Unidas (ONU), denunciando os fatos ocorridos; e a organização do Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos do Estado do Paraná, em que o governo paranaense foi considerado culpado pela violência cometida. Tudo isso desgastou o governador paranaense Jaime Lerner, que perdeu a eleição para

Roberto Requião do PMDB - Partido do Movimento Democrático do Brasil (2002 – 2010).

Abril também é um mês simbólico para o MST, sendo, inclusive, chamado de “Abril Vermelho”. Um terrível momento da história da luta pela terra no Brasil ocorreu no dia 17 de abril de 1996: o massacre de Eldorado de Carajás. Naquele evento, dezenove agricultores Sem Terra foram assassinados pela Polícia Militar do Estado do Pará. Assim, todos os anos em memória ao triste acontecimento, o Movimento organiza a Jornada de Lutas pela Reforma Agrária, e foi na Jornada de Lutas de 2003, que se inaugurou a luta pela Escola Itinerante legalizada no Paraná, “com cerca de 67 acampamentos organizados, com aproximadamente 13 mil famílias e grande contingente de crianças, em sua maioria sem possibilidade de frequência à escola” (CAMINI, 2009; MST, 2008). Naquele momento, não se podia adiar e era imprescindível o reconhecimento formal da Escola Itinerante.

No ano de 2002, alterou-se a conjuntura política do país e do Estado do Paraná. Lula assumiu a Presidência do Brasil, trazendo grande esperança no avanço da Reforma Agrária e, no Estado do Paraná, o governador Requião estabeleceu uma relação “amistosa” com o MST (MST, 2008, p.14), especialmente, em relação às desocupações e também ao considerar a necessidade de escola para os acampamentos do Movimento.

O MST e outras organizações sociais que compunham a Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo²⁹ pautaram para o governo um espaço institucional dentro da SEED, visando encaminhar as pautas da Educação do Campo paranaense e, por esta razão, a SEED implantou em seu organograma a Coordenação Estadual da Educação do Campo que, inicialmente, “ tinha como ação principal a articulação de ações para a implantação das Escolas Itinerantes:

²⁹ No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, iniciou-se a gestação do que hoje conhecemos como Articulação Paranaense “Por uma educação do Campo”. No início, era composta por CPT, MST, Assessor, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro – PR, CRABI, APEART e UNIOESTE. “Nesse contexto a Articulação Paranaense: ‘Por Uma Educação do Campo’ passou a ter o papel fundamental de articular experiências, contribuir na qualificação de ações, fortalecendo, deste modo, um movimento de resistência onde, construir um espaço para a reflexão da Educação vinculada a um Projeto de Desenvolvimento e de Sociedade, fosse possível” (ARTICULAÇÃO, 2000, p. 48). Era necessário construir uma identidade com as lutas do campo para que os movimentos sociais atuantes neste espaço “avancem internamente nos seus processos, com uma perspectiva de quem quer estar construindo um campo melhor, mais ético, mais humanizado e com mais qualidade de vida para quem nele vive” (Idem, 2000, p. 49).

viabilidade legal, logística, assessoria pedagógica, entre outros” (SILVA, 2017, p. 107). Mas é evidente que, mesmo com uma relação amistosa, a ação popular organizada em movimento social foi importante e primordial para a conquista do reconhecimento da Escola Itinerante. Por esta razão é que o MST (2008) destaca, como um ato de “pressão para agilizar a aprovação do Projeto de Escola Itinerante” (MST, 2008, p.16), a inauguração da Escola Chico Mendes, do Acampamento José Abílio dos Santos, município de Quedas do Iguaçu, que iniciou suas atividades no dia 30 de outubro de 2003, contando com 660 educandos e 43 educadores.

O processo de reconhecimento das Escolas Itinerantes se deu via Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer nº 1012/03, em 08 de dezembro de 2003, e foi autorizado pela SEED via Resolução Nº 614/2004, em 17 de Fevereiro de 2004. Camini (2009) relata que o Ato de 07 de Fevereiro de 2004 foi o “marco divisório entre a escola do acampamento sem reconhecimento legal e a Escola Itinerante, reconhecida pelo Estado” (p.143).

Após a licença para o funcionamento, a primeira escola a ser inaugurada “em 07 de fevereiro de 2004, foi a Escola Zumbi dos Palmares, no acampamento Dorcelina Folador, município de Cascavel com 360 educandos e 28 educadores” (MST, 2008, p.16). Segundo MST (2008), as escolas que começaram a funcionar em 2004, foram: Escola Itinerante Paulo Freire, no município de General Carneiro; Escola Itinerante Antônio Tavares, no Município de Espigão Alto do Iguaçu; Escola Itinerante Chico Mendes, no Município de Quedas do Iguaçu, Escola Itinerante Olga Benário, no Município de Quedas do Iguaçu; Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no acampamento Dorcelina Folador, no Município de Cascavel.

Ainda de acordo com Camini (2009), no ano de 2007, o Setor de Educação do MST definiu que a Escola Itinerante deveria se estabelecer em acampamentos com mais de 200 famílias. Assim, a organização da escola se fez com a comunidade acampada, para que todos tivessem consciência desta importante conquista.

Por estarem vinculadas aos acampamentos de reforma agrária, as Escolas Itinerantes estão submetidas ao movimento migratório próprio do acampamento (e a isso devem seu nome) que ocorre, ora em consequência de desocupações, ora por transferência necessária de local. No entanto, era necessário encontrar uma alternativa para a guarda da documentação dos estudantes e outras funções

executivas, como também pedagógicas. Por esta razão, as Escolas Itinerantes estão vinculadas a uma escola base que, no Paraná, primeiramente, foi o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Camini (2009) registra que, por conta da distância entre as escolas presentes em diferentes regiões do Estado, no ano de 2006, “foi criada a segunda Escola-Base – Colégio Estadual Centrão, no Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte, região da Foz do Iguaçu” (p.145), permanecendo por alguns anos com essa função de atender as Itinerantes de sua região. A autora ainda enfatiza que:

[...] as duas escolas-bases mereceram indicação para esta função, por estarem localizadas em áreas de assentamentos, atendendo as demandas dos assentados e famílias próximas, assim como por terem uma direção de escola e corpo docente identificados com as escolas do campo com respeito pela luta pela terra (CAMINI, 2009, p. 145).

O quadro a seguir, organizado pelo Setor de Educação do Movimento informa o nome das escolas, acampamento e município em que se localizam, ano de criação e Núcleo Regional de Educação³⁰ a qual pertence.

QUADRO 04 – ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ (2017)

Escola Itinerantes no Paraná – Ano letivo de 2017				
Escola Itinerante	Acampamento	Município	Ano de constituição	Núcleo Regional de Educação
Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	2003	União da Vitória
Herdeiros do Saber I			2014	
Herdeiros do Saber II	Herdeiros da Terra do 1º de maio	Rio Bonito do Iguaçu	2015	Laranjeiras do Sul
Herdeiros do Saber III			2015	
Herdeiros do Saber IV			2015	
Vagner Lopes I	Dom Tomás Balduino	Quedas do	2015	
Vagner Lopes II	Vilmar Boldin	Iguaçu	2016	
Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	2006	Telêmaco Borba
Semeando o Saber	Zilda Arns	Florestópolis	2014	
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	2010	Londrina
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Carlópolis	2004	Jacarezinho
Valmir Motta de Oliveira	Valmir Motta de Oliveria	Jacarezinho	2009	

Fonte: MST, 2017, p.05.

³⁰ Núcleo Regional de Educação – NRE, são unidades representativas e executivas da Secretaria de Estado da Educação, atualmente são 32 pelo Estado, têm a incumbência de distribuir aulas para a Escola Itinerante e oferecer a assistência e acompanhamento necessário, como para as demais escolas públicas do Estado.

As doze Escolas Itinerantes estavam vinculadas à Escola Base Iraci Salete Strozak. No entanto, conforme Parecer do CEE Nº 15/16, a partir de 2017, se encontram em uma nova configuração: cada uma atrelada a uma Escola Base do seu município de origem. Ainda não existem análises sobre essa nova organização, o que é preocupante, pois pode gerar mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, diante do fato de estarem vinculadas a outro Projeto Político Pedagógico. Cada escola deverá se articular para adequar o PPP da nova escola base à Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Esse movimento poderá ser fruto de novas pesquisas sobre a trajetória das Escolas Itinerantes.

Como não podia deixar de ser, a experiência do Rio Grande do Sul, foi referência, sendo que “uma das primeiras tarefas assumidas foi buscar subsídios no que já havia sido criado” (MST, 2008, p.15). Os autores ainda relatam que:

Um grupo constituído por integrantes do MST, SEED e futura direção da primeira escola base – Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, foi conhecer o que já havia registrado/sistematizado da experiência do Rio Grande do Sul. O Grupo visitou, em Veranópolis, o IEJC (Instituto de Educação Josué de Castro), escola que formava os educadores itinerantes; a escola base das itinerantes, Nova Sociedade; dialogou com membros do Setor de Educação da Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e também visitou uma escola itinerante em funcionamento próximo a Porto Alegre (MST, 2008, p 15).

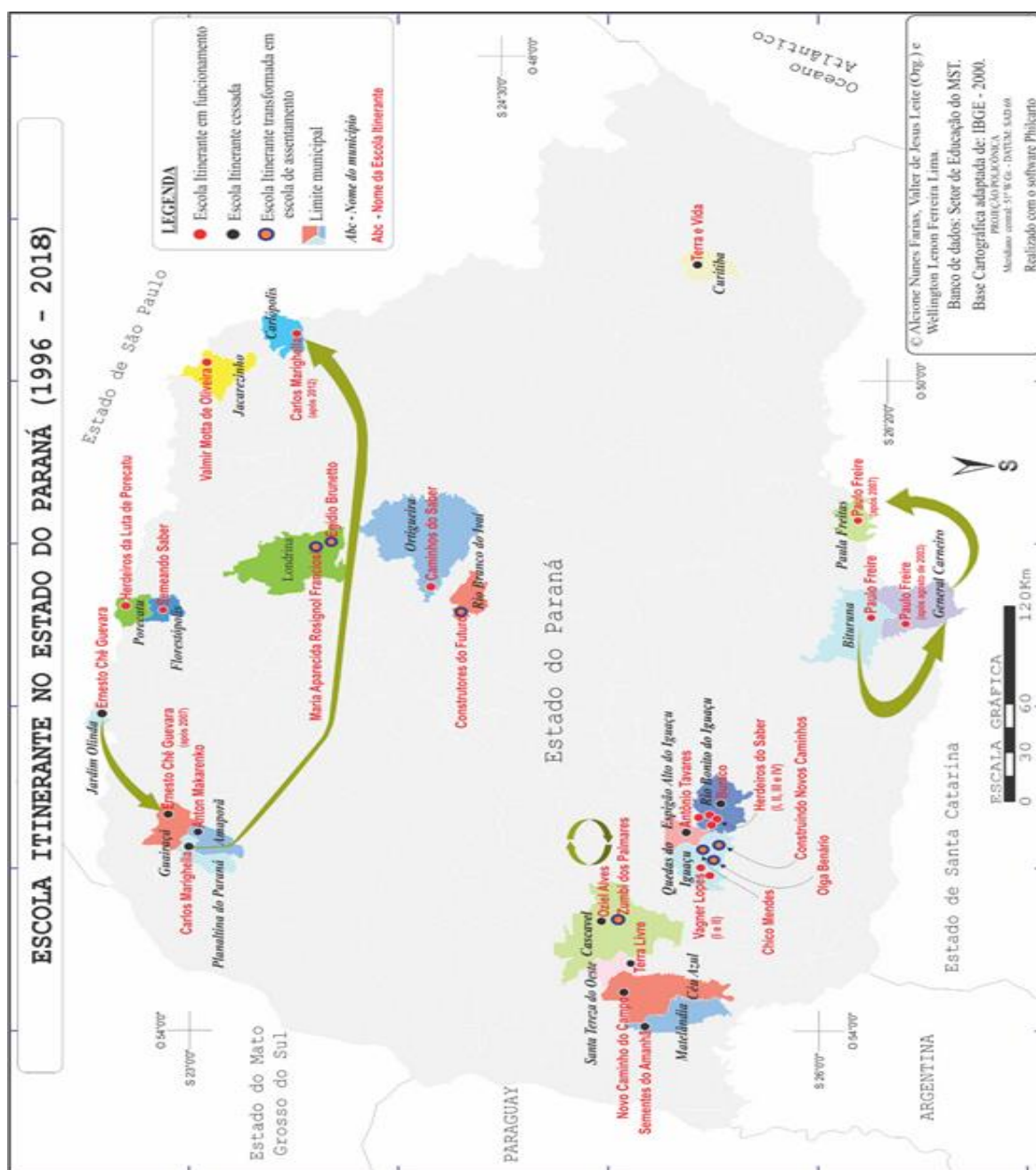
No ano de 2017 (MST, 2017), estavam organizadas 12 Escolas Itinerantes no Estado do Paraná, que atenderam 1.401 crianças e jovens estudantes. Conforme MST (2017), foram organizadas, entre os anos de 2003 e 2017, 26 Escolas Itinerantes que atenderam aproximadamente 15 mil crianças, jovens e adultos Sem Terra do Paraná. Envolvendo um total de 212 profissionais da educação, sendo destes:

[...] 75 educadores e educadoras vinculados a ACAP, que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; 82 educadores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que 28 destes, são do quadro próprio do magistério e 54 temporários; 16 membros da coordenação

pedagógica; 39 trabalhadoras/es de apoio, destes 14 são por meio do PSS e 20 pela ACAP (MST, 2017).

O Setor de Educação, formulou o mapa a seguir, no qual podemos observar todas as Escolas Itinerantes que já foram organizadas no Estado do Paraná, constando as que estão em funcionamento, as que já foram cessadas e as que foram formalizadas, transformadas em escolas de acampamentos de Reforma Agrária.

FIGURA 01 - Escola Itinerante no Estado do Paraná 1996 - 2017



Fonte: Arquivos do Setor de Educação do MST/Paraná.

As Escolas Itinerantes no Estado do Paraná, completam 15 anos de história. Uma escola e uma educação comprometida com a luta dos trabalhadores Sem Terra. Não é uma escola comum, é uma escola diferente, em muitos aspectos: não tem muros, se aproxima da vida da comunidade; traz para dentro da escola elementos da realidade para ser ponto de partida para a busca de conhecimento sistematizados pela escola; é referência para a comunidade acampada e portanto muito valorizada; valoriza seus espaços pedagógicos (salas de aula, biblioteca, jardins, pátio, refeitório, horta, secretaria), sendo que muitos, marcados pela precariedade, resultado de uma política de não valorização das escolas de acampamentos; valoriza seus educadores, os que são frutos de da luta pela terra e da própria história das EIs, mas também os que se aproximam pelos processos institucionais de distribuição de aula, estes, são acolhidos e também passam por importantes momentos de formação e conscientização.

Uma Escola que principalmente não se acomoda diante das dificuldades, é sempre propositiva. Propõe novas formas de organização escolar, propõe novo currículo, novas relações de gênero e de igualdade, propõe uma organização pedagógica inovadora e revolucionária.

No capítulo a seguir, vamos nos aproximar da Escola Itinerante Caminhos do Saber e de sua proposta pedagógica organizada por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, com o objetivo de conhecer o trabalho que o pedagogo desempenha nesse contexto.

CAPÍTULO III – O PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ÊNFASE NO PLANEJAMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ITINERANTE “CAMINHOS DO SABER”

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo,
Que não enxerga apenas equações,
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros.
Onde iremos aprender,
A sermos construtores do futuro.
Gilvan Santos.*

A Escola Itinerante do MST busca educar crianças, jovens e adultos com capacidade organizativa, com conhecimento e coragem de construir o futuro, superando a lógica capitalista de produção, e para isso constrói sua especificidade pedagógica e propõe um Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo. Estes dois elementos transgridem a forma escolar clássica do sistema educacional paranaense e configuram diferentes práticas avaliativas, de gestão, de auto-organização, de trabalho e de planejamento, portanto, de organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2001), sendo que o trabalho do pedagogo, na Escola Itinerante, é pautado por essas diferentes práticas.

Para tratar do trabalho que o pedagogo deve desempenhar na organização do trabalho pedagógico (OTP) é preciso, antes, entender o que isto significa. Assim, toma-se como base os estudos de Freitas (2001), que define a “teoria educacional”, como estando relacionada a uma “concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos” (FREITAS, 2001, p. 93).

O autor faz o exercício cuidadoso de situar a didática “em horizontes maiores. Essa ampliação conceitual passa por localizar no interior da teoria pedagógica uma

área que denominaremos de Organização de Trabalho Pedagógico” (FREITAS, 2001, p. 94). Freitas (2001) subdivide o entendimento do termo OTP em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 2001, p. 94).

Entendendo dessa forma o presente estudo tratará do nível “b”. Segundo o autor, para compreender a OTP é necessário entender a própria função da escola na sociedade capitalista, ou seja, uma escola classista, com avaliações que cumprem a função de excluir, subordinar e selecionar, destinando aos mais pobres as profissões de salários baixos e médio, e aos mais ricos as profissões mais valorizadas e elitizadas. A escola capitalista ainda consegue culpabilizar o sujeito por seu fracasso nas campanhas de ranqueamento e meritocracia: aquele que mais gosta de ler, aquele que tira as melhores notas, aquele que não falta, não vem sem uniforme, não chega atrasado, entre outros mecanismos criados. O sujeito que se subordina a todas as regras impostas será vitorioso na escola capitalista e também na sociedade em que está inserido, pois a escola por meio da organização do trabalho pedagógico, prepara os futuros trabalhadores para as frentes de trabalho do mercado regido pelo capital (FREITAS, 2001).

A luta da classe trabalhadora por uma sociedade com mais igualdade de direitos exige a luta por uma escola que supere a contradição da propriedade do conhecimento e outras tantas contradições impostas pela lógica de produção capitalista. É contra a propriedade do conhecimento e pela socialização do mesmo que a classe trabalhadora deve se organizar e lutar. Freitas (2001) destaca que, até mesmo a origem do conhecimento deve ser questionada e a definição do que a classe trabalhadora deve aprender também deve ser definida e reorganizada pela própria classe trabalhadora, a partir de suas necessidades. O autor ainda destaca que, falar de OTP exige falar de organização social que, ao mesmo tempo que determina a escola, aproveitando-se dos espaços de contradição, também pode ser determinada pela mesma.

A sociedade determina a escola desde sua origem “porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se progressivamente, da prática desde sua origem” (FREITAS, 2001, p.

99). Nas práticas de OTP da escola capitalista o trabalho material está desvinculado do currículo e da prática social da escola.

Na Escola Itinerante o pedagogo e os educadores³¹ precisam compreender que esta escola foi forjada na luta de classes e se organiza na sociedade capitalista, carregando consigo as contradições da mesma e, assim, se arma para destruir os mecanismos de exclusão, subordinação e submissão, impostos pelo sistema que a rege. Cabe ao Pedagogo, organizar o trabalho pedagógico da Escola Itinerante a partir do PPP por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo, aproximando a escola da vida, evidenciando “o trabalho material como uma categoria central para a educação” (FREITAS, 2001, p. 100) para a organização da escola. Freitas evidencia que,

[...] a relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-nos a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Esses tópicos clássicos da “didática” tem que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual (FREITAS, 2001, p. 113-114)

Desta forma, trata-se do pedagogo na organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber e a sua contribuição para o fortalecimento dessa escola, da luta e da construção de uma nova sociedade. Por esta razão, primeiramente retoma-se a história e trajetória da escola pesquisada, para depois trazer as especificidades pedagógicas em relação ao PPP por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, ao Plano de Estudos, ao inventário da

³¹ Aqui refiro-me aos pedagogos e educadores, por ter como objetivo nesse capítulo a análise do trabalho do profissional formado em pedagogia que trabalha na coordenação pedagógica das Escolas Itinerantes, entendendo os educadores como os demais profissionais que trabalham na escola.

realidade, ao Planejamento por Complexos de Estudo e à auto-organização dos estudantes, destacando o trabalho do pedagogo nesse contexto.

3.1 A construção histórica da Escola Itinerante Caminhos do Saber

Para escrever esta sessão foram utilizados a pesquisa elaborada por Filipak (2009), Documentos do MST, o Relatório Parcial das Escolas Itinerantes (2017) e entrevistas concedidas à pesquisadora que destacam a história inicial da escola.

A Escola Itinerante Caminhos do Saber localiza-se no Acampamento Maila Sabrina, que está na sede da Fazenda Brasileira, no município de Ortigueira/Pr. Segundo Lima³² (2018), o acampamento foi organizado de forma provisória, em 2002, dentro de um assentamento no município de Ortigueira, quando 36 famílias, no dia 08 de janeiro de 2003, ocuparam a Fazenda Brasileira. Foi a primeira ocupação no país que aconteceu no governo Lula (2003 – 2011) e governo Requião (2003 – 2011). As famílias militantes montaram o acampamento, chamado Brasileirinha, em um extremo da fazenda e, após dois anos, em 2005, cerca de 580 famílias ocuparam a Sede da Fazenda Brasileira, onde hoje localiza-se o Acampamento Maila Sabrina e a Escola Itinerante Caminhos do Saber.

O acampamento inicial, no espaço da Brasileirinha, diariamente recebia novas pessoas, até que reuniram 580 famílias acampadas. Entre os anos de 2003 e 2005 (julho), as crianças em idade escolar eram atendidas pelo município de Faxinal, sendo que foi montada uma escola de anos iniciais, com organização multisseriada. Esta era uma extensão da Escola Municipal Manoel Bandeira, localizada em um bairro próximo ao acampamento. As crianças das séries finais do Ensino Fundamental (aproximadamente 30 crianças) e Ensino Médio (aproximadamente 10 jovens), precisavam deslocar-se para a sede do Município de Faxinal para estudar.

Quando as famílias se deslocaram para a sede da fazenda, onde estão até hoje, o município de Faxinal não pôde mais atendê-las e garantir o estudo na escola, pois a sede localizava-se no município de Ortigueira. A partir disso,

³² Jones Fernandes Jeremias de Lima – Pedagogo da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Informações fornecidas por meio de questionário respondido em 27/03/2018.

frequentar uma escola tornou-se um problema que era necessário resolver. Todo esse percurso foi relatado com detalhes por Lima³³ (2017):

O Acampamento foi ocupado em 2003, aí nesse mesmo ano, lá no município de Faxinal (pertence a essa mesma fazenda, mas lá no município de Faxinal), nesse mesmo ano foi implementando os anos iniciais, dentro do acampamento. Só que não era escola Itinerante, em 2003 ainda, ela era uma escola municipal como se fosse uma extensão de uma escola municipal próxima, daí as aulas aconteciam lá. Eram dois educadores, um que atuava no primeiro e segundo ano e o outro no terceiro e quarto ano, na época ainda era primeira à quarta série. Então, ficou 2003, 2004 e metade de 2005 nessa escola. Quando houve a ocupação aqui em 2005, o grupo mudou-se para Ortigueira, só que a escola não pode acompanhar, porque era outro município, toda essa molecada nossa que estudava dentro do acampamento, passou a estudar em Vista Alegre, comunidade próxima, 18 km daqui e eles iam em ônibus e um caminhão-baú. Era um caminhão, era extremamente horrível esse processo, dias igual hoje, chuvoso, a gurizada vinha a pé. Surgiu a necessidade de criar uma escola dentro do acampamento, mas a gente não queria uma escola do município, a gente queria uma escola da classe trabalhadora, foi quando o Setor de Educação veio apresentar a Escola Itinerante, já tinha algumas experiências, o Setor de Educação juntamente com a direção do acampamento se reuniu e discutiu a implementação da Escola Itinerante e já em 2005, no final de 2005 começou a discutir, em 2006 foi implementada a Escola Itinerante, da educação Infantil a quarta série na época, só em 2008 passou a atender 5^a a 8^a, que hoje é o 6^o ano ao 9^o [sic] (LIMA, 2017).

Esse relato demonstra a urgência que a comunidade tinha de organizar uma escola e o desejo de que esta escola fosse diferente, que fosse dos trabalhadores e se organizasse para contribuir com a emancipação dos trabalhadores Sem-Terra. A comunidade preservou o baú do caminhão que transportava as crianças dos anos iniciais do acampamento até a Escola Municipal Vista Alegre, segundo Lima³⁴ (2018), a porta lateral do caminhão precisava ir aberta, com as crianças em seu interior, isso para garantir a ventilação. Um integrante do acampamento se colocava em pé na porta, para evitar que as crianças caíssem.

³³ Entrevista concedida em 27/03/2017.

³⁴ Entrevista concedida em 27/03/2018.

FIGURA 02 – BAÚ DO CAMINHÃO QUE TRANSPORTAVA AS CRIANÇAS ATÉ A ESCOLA DE VISTA ALEGRE, ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE.



Fonte: Acervo pessoal, Pitanga, 2018.

Diante do contexto de difícil acesso à escola, era fundamental encontrar uma solução para os problemas enfrentados: trajeto perigoso, preconceitos enfrentados pelos estudantes nas escolas da cidade por serem Sem Terra, retenções e abandono dos estudantes (pois os mesmos não conseguiam frequentar as aulas e reprovavam por falta), aprendizagem prejudicada devido ao contexto, entre outros.

Naquele momento, o Setor de Educação exerceu um papel fundamental ao direcionar e orientar o caminho para a efetivação da Escola Itinerante dentro do Acampamento Maila Sabrina, no sentido de: reunir lideranças com experiência de outros acampamentos que já haviam organizado a sua escola, visando auxiliar na organização inicial da El Caminhos do Saber; orientar o estudo sobre educação e organização da escola; encaminhar jovens lideranças/educadores para o curso de Pedagogia da Terra pra poder contribuir com a organização da escola; viabilizar os documentos necessários para efetivar a matrícula dos estudantes; e estreitar a relação da Caminhos do Saber com a Escola Base, que seria a guardiã da documentação dos matriculados e orientadora da execução e implementação do Projeto Político Pedagógico. Organizar a escola não era uma tarefa fácil, mas que foi assumida com afincamento e responsabilidade por toda Direção do Acampamento,

pelos demais educadores e membros da comunidade que se envolveram no processo.

Segundo Lima³⁵ (2017), a escola avançou para as séries finais e ensino médio apenas no ano de 2008. Com esta modificação, o número de estudantes aumentou, ampliando também as dificuldades. Junior (2018)³⁶ faz considerações importantes sobre a implantação da Escola itinerante, ainda no seu estágio inicial:

Quando a Itinerante deu certo, funcionou, veio o Ensino Médio que foi outra dificuldade. Para o Ensino Médio a energia não era suficiente, chegava a noite e quando ia iniciar a aula fazia um apagão e não tinha como a gente aumentar a carga elétrica porque o proprietário não assinava. Ia na Copel eles diziam que era problema com o INCRA, ia no INCRA eles jogavam para a Copel. Nessa época nós tínhamos uma senhora que era coordenadora da escola, que é a Marilda, e nós começamos, a luz está até hoje no meu nome, eu sou o responsável, passaram essa tarefa para mim ir atrás de tudo para aumentar essa carga elétrica. Menina, eu vou falar para você, teve para desistir, a Marilda um dia me chamou do lado e disse, seu Abílio desiste, não vai dar certo. No setor de Curitiba, eu não sei se ela ainda está lá, a Daniele. Eu ligava todo santo dia para essa mulher, ela dizia que estava vendo mas não resolvia. Eu ia para Faxinal, na Copel, e lá, tinha um rapaz que hoje está em Apucarana, o nome dele era Marcelo e ele contribuiu demais, ele não media esforços, ligando e indo para a central vendo, e nós toda semana lá. Quando foi um dia eu cheguei e falei, Marcelo é a última vez, se não der certo eu vou para Curitiba e se tiver que falar com o governador eu vou falar com o governador. Na época acho que era o Requião que era o governador. Não teve jeito, cheguei para o rapaz nosso que era estadual, não sei se você chegou a conhecer o Celso, eu falei, Celso agora o remédio é Curitiba. Arrumamos cinco companheiros e fomos para Curitiba, quando eu cheguei lá e fui no setor da Daniele conversar com ela, ela me disse, seu Abílio não tem como, e nisso que a gente estava conversando, tinha outra menina do lado e ela pediu para a Daniele licença para entrar na conversa. Ela disse, Daniele me desculpe mas você está procurando no setor errado, quem vai resolver isso aí para você é lá na sala 8. A Daniela foi lá e veio com a declaração na mão liberando esse transformador. Menina quando ela chegou e disse, olha seu Abílio está aqui, a partir de hoje é só levar na Copel e eles vão vistoriar lá. Naquela hora eu senti um alívio de vitória que a gente estava tentando, se a gente não conseguisse as nossas crianças iam ter que ir para Vista Alegre. Cheguei e levei o papel para o Marcelo, o Marcelo já ligou para Apucarana e disseram que na terça que vem estariam aqui. Passou essa terça e nada, voltei e falei Marcelo pelo amor de Deus, o tempo que estamos lá e a Copel não vai vistoriar. O Marcelo ligou para Apucarana e quando

³⁵ Entrevista concedida em 07/10/2017.

³⁶ Abílio Junior – Dirigente do Acampamento Mayla Sabrina, no período inicial de luta pela implantação da escola. Entrevista concedida no dia 28/03/2018.

foi no final da semana eles já vieram e colocaram o transformador. Depois que colocaram esse transformador começou a funcionar tudo certinho. Nessa época era muita gente, esses meninos que estão aí, o Jones, estavam todos estudando. A Isabel mandou mais um pessoal para cá que já estava mais desenvolvido e aí para nós foi uma vitória muito grande (...) [sic] (JUNIOR, 2018).

Neste relato, Junior, que era membro da direção do acampamento nos anos iniciais da ocupação e implementação da El Caminhos do Saber, demonstra as dificuldades em organizar a oferta do Ensino Médio e destaca novamente a importância do Setor de Educação do Movimento. Também aparece nesse relato, na pessoa da Daniela Carla de Oliveira, a importante contribuição da Coordenação Estadual da Educação do Campo, que tinha como um de seus objetivos agilizar no espaço da Secretaria de Estado da Educação (SEED), a viabilização do funcionamento das Escolas do Campo, entre elas, as Escolas Itinerantes do MST, tentando garantir qualidade mínima para um bom atendimento e avançar.

Após a conquista do Ensino Médio as matrículas aumentaram. Filipak (2009) relata que em 2007, quando ainda era só Ensino Fundamental, estudavam na escola 200 educandos. Com a extensão da oferta, dobrou o número de matrículas na escola, passando para 400 estudantes, aproximadamente. Se a escola não tivesse sido organizada, se ela não existisse, seriam 400 crianças, jovens e adultos que se deslocariam longas distâncias, ou ainda, muitos desses não frequentariam o espaço formal de escolarização.

Segundo Nascimento³⁷ e Lima³⁸ (2018) no ano de 2018 estudavam na escola um total de 165 estudantes, sendo 17 crianças matriculadas na educação infantil, 61 crianças matriculadas nos anos iniciais, 63 crianças nos anos finais do ensino fundamental e 24 adolescentes/jovens matriculados no ensino médio.

Sobre a estrutura física da escola, Filipak (2009) relata que a comunidade se reuniu e construiu alguns espaços com material reaproveitado das construções que já existiam na fazenda. O Estado ajudou infimamente, sendo que a maior parte dos recursos partiu da própria organização do acampamento, que sentia a necessidade

³⁷ Erika de Jesus do Nascimento: Professora membro da Coordenação Pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, entrevista concedida em 27/03/2018.

³⁸

urgente de ter uma escola no lugar onde viviam. Junior (2018)³⁹ relata com orgulho a participação da comunidade nas construções das salas de aulas, reaproveitando as madeiras disponíveis nas antigas construções da fazenda.

A escolha dos educadores deu-se respeitando o critério dos que tinham mais anos de escolarização e que tinham predisposição para o ensino. Para os anos iniciais, Filipak (2009, p. 254) relata que “geralmente são pessoas jovens que terminaram a oitava série do ensino fundamental”. Estes educadores, segundo a autora, participavam de cursos de formação organizados pelo MST e também pela Secretaria de Estado da Educação. Jones Fernandes Jeremias de Lima, atual Pedagogo da Escola, participou como educador alguns anos depois da conquista da escola, a partir do ano de 2007, e foi formando-se no processo. Segundo ele, “na época precisava-se de educadores e o mínimo necessário para ser educador era o Ensino Médio, então eu me inseri e depois fui fazer o curso de Pedagogia em 2009” (LIMA, 2017)⁴⁰.

Esses dados demonstram que a formação dos educadores foi acontecendo no processo de manutenção do acampamento Maila Sabrina. Iniciaram com educadores leigos, apenas com a 8ª série, depois houve a exigência do Ensino Médio e, hoje, a maioria tem o Ensino Superior. Não é um fato dado ao acaso, mas à valorização e luta do Movimento Sem-Terra por uma Educação do Campo e no Campo, para o processo de qualificação da educação e da classe trabalhadora. O Movimento Sem-Terra além de se preocupar com o avanço de uma proposta pedagógica que possibilitasse a superação dos mecanismos de exclusão da escola capitalista, também se preocupa com a formação continuada de seus educadores para poder implementar com o máximo de qualidade a proposta pedagógica na organização do trabalho pedagógico da escola.

Os educadores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio eram da rede estadual de educação, seja do quadro próprio do magistério – QPM, ou contratados por processo seletivo simplificado – PSS. Também esses educadores do Estado passaram por processo de formação para garantir que a proposta

³⁹ Entrevista concedida no dia 28/03/2018.

⁴⁰ Entrevista concedida no dia 07/10/2017.

pedagógica do Movimento fosse implementada, que novas relações pedagógicas se efetivassem e que uma nova forma escolar fosse inaugurada, conforme anuncia o educador Jones em sua fala: “A gente queria uma escola da classe trabalhadora” (LIMA, 2017)⁴¹.

Sobre a formação dos educadores, Filipak (2009, p. 254) relata, que no ano que iniciaram as atividades da Escola Itinerante Caminhos do Saber contavam com “12 educadores na primeira fase do Ensino Fundamental, um coordenador pedagógico e uma secretária”. No período de sua pesquisa o nível de formação já havia avançado:

(...) desses 12 educadores, 9 concluíram o Ensino Médio e estão prestando vestibular para o curso de pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, sendo que desses, 2 concluíram o Magistério no ITERRA, que é uma escola do MST (FILIPAK, 2009, 254).

No ano de 2018, a escola avançou ainda mais na formação de seus educadores, sendo que dos 32 profissionais que trabalham na escola, apenas 3 tem como escolaridade o Ensino Médio e 6 ainda estão acadêmicos de cursos superiores. O quadro a seguir demonstra a formação acadêmica da coordenação pedagógica da escola.

QUADRO 05 - COMPOSIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

Função	Nome	Vínculo	Formação	Tempo de trabalho na EI CS	Carga Horária Semanal
Coordenadora	Erika Elias do Nascimento	ACAP ⁴²	Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática	10 Anos	40h

⁴¹ Entrevista concedida no dia 07/10/2017.

⁴² Associação de Cooperação Agrícola dos Assentamentos do Paraná.

Coordenadora	Joelia Cordeiro de Godoi	ACAP	Licenciada em Pedagogia	4 Anos	40h
Pedagogo	Jones Fernando Jeremias de Lima	PSS	Licenciado em Pedagogia	12 Anos	40 h
Pedagoga	Patrícia Viesba Lopes	PSS	Licenciada em Pedagogia	6 Anos	20 h como Pedagoga; 20h em sala de aula

Fonte: Arquivos da Escola Itinerante Caminhos do Saber

Importante destacar que considerando a Resolução nº 4534/ 2011, referente ao porte das escolas, a demanda da função de pedagogo considera um cargo de 20h para cada 150 matrículas. Sendo assim uma escola do campo com 87 estudantes matriculados, que é o total de estudantes dos anos finais do EF e do Ensino Médio, teria direito a apenas 1 pedagogo, já que as escolas estaduais do campo regulares, não atendem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

É a luta e organização da Escola Itinerante no Estado do Paraná que, todos os anos, pressiona o Estado para o repasse de recursos para a contratação de educadores através de convênio, que garante esse diferencial positivo às Escolas Itinerantes, não apenas um, mas quatro coordenadores pedagógicos, entre esses, 3 pedagogos.

No quadro geral de trabalhadores da escola se encontram mais 4 pedagogos, sendo que um atua no administrativo da escola, duas na Educação Infantil e um como regente de sala no 1º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2018, inscreveram-se para a 5ª Edição da Pedagogia, que será ofertada pela UNICENTRO, em Guarapuava, seis (06) Jovens do Acampamento Maila Sabrina. O curso terá início em 2018 e término em 2021, em regime de alternância, todos os

inscritos do acampamento foram aprovados. Entre esses, apenas um, não concluiu o Ensino Médio na Escola Itinerante Caminhos do Saber.

Diante desses dados de formação continuada dos educadores e também dos membros do acampamento, pode-se perceber a importância da presença da Escola Itinerante, garantindo escolarização e acesso à formação para a comunidade acampada. Sobre os avanços alcançados com a implementação da escola, Junior (2018)⁴³ destaca:

Eu acredito que avançou muita coisa nessa escola, muitas vezes as pessoas não percebem, mas eu acho que o ensino, ontem mesmo a gente estava na guarita e uma pessoa estava falando que esse ensino e essa formação daqui não serve para a cidade, eu falei, mas como? Todos que se formaram nessa escola estão trabalhando hoje, os que não estão trabalhando aqui estão trabalhando fora. Muita gente saiu daqui formado e naquela época quando chegamos aqui tínhamos a dificuldade do povo reconhecer a escola nossa como qualquer outra escola. Hoje não, eu já vi muita gente fazer elogio, que muitas crianças que saíram estudar daqui e foram para outras escolas, chegando lá suprimam as outras crianças, eram bem mais superiores. Hoje eu acredito, formou todos os nossos pedagogos que tem aí, o Jones que é um coordenador, é também do Movimento e viveu o Movimento na pele, então favorece para as nossas crianças, as crianças que chegam. Naquela época quando nós começamos nós tínhamos muita dificuldade, a criança começava a estudar e logo pedia a transferência e hoje não. Hoje as crianças são mais firmes e não ficam naquela mudança. Outra coisa que temos aqui na escola que favorece muito, ao contrário das outras escolas lá fora, é sobre uniforme, sobre calçados, que tem muitas famílias que não tem condições de comprar um calçado bom ou um uniforme para as crianças. Só exigem a camiseta, só não estuda se não quiser. Tem outra coisa que nós temos aqui dentro é que as crianças vão lá estudar, não precisa o pai ir levar lá na porta e depois buscar. Não tem o medo de ter lá na porta um traficante. Tem tudo isso que foi bom e desenvolveu com o nosso próprio pessoal daqui [sic] (JUNIOR, 2018).

No ano de 2018, a Escola Itinerante Caminhos do Saber, assim como as demais escolas Itinerantes do Estado do Paraná, sofreu com as novas orientações em relação à Escola Base, contidas no Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 15/16, de 07 de Dezembro de 2016, que orienta a SEED a “c) organizar as Escolas Itinerantes

⁴³ Entrevista concedida no dia 28/03/2018.

por escola base do mesmo município, que tenham credenciamento para a oferta da Educação Básica e Ensino Fundamental e Ensino Médio reconhecidos” (PARANÁ, 2016, p.19).

Desde então, a Escola Base da Escola Itinerante Caminhos do Saber, deixou de ser o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e passou a ser o Colégio Estadual do Campo Vista Alegre, da Comunidade de Vista Alegre. Tornou-se uma escola sem vínculo com o Movimento Sem Terra e com o seu Projeto Político Pedagógico, diferente da construção coletiva das Escolas Itinerantes. Na primeira tentativa de reconstrução de um novo PPP da Escola Base atual (Paraná, 2017) não conseguiram avançar muito ao incluir as especificidades do trabalho pedagógico da Caminhos do Saber. Ainda não se tem dados para uma análise mais profunda das consequências da nova orientação do CEE – PR, mas o acampamento está atento, pois temem pelo fato de a documentação dos estudantes ter sido transferida para a nova escola base. Junior (2018) faz um alerta, inclusive sobre a organização da escola que pode ser alterada:

Agora eu não sei, até hoje eu não estou conseguindo entender mais, tem horas que a gente começa a ficar um pouco assustado com essa mudança da documentação da escola está aqui no município. Não sei se vai ser bom ou se vai ser ruim, nós sabemos que a vontade do pessoal, como o campo hoje não tem crianças, aqui é um povoadinho onde a documentação está aqui e a tendência é diminuir, já começou puxando a documentação e o medo da gente é que daqui a pouco comece a puxar as crianças também para lá. Estamos sempre conversando, gente se preparem principalmente professores e coordenadores sempre se preparando mais para que em vez de levar para lá trazer de lá para cá. Isso manda muito da organização da escola também [...] [sic] (JUNIOR, 2018)⁴⁴.

Junior (2018) continua a defesa da escola quando afirma que “nós estamos com essa escola de 2005 a 2018, são 13 anos e do início para cá ela deu um pulo de qualidade”. Avalia que a escola ainda tem muito para melhorar na parte estrutural e a comunidade tem responsabilidade sobre isso, pois, segundo ele, “muitas vezes as pessoas falam da nossa escola por causa da estrutura, nossa estrutura não é de qualidade e isso é culpa nossa, nós podíamos estar brigando

⁴⁴ Entrevista concedida em 28/03/2018.

por isso e ter organizado mais [sic]” (JUNIOR, 2018)⁴⁵. Ele aponta também a distância da cidade de Ortigueira como um empecilho, afirmando que há divergência política dentro do acampamento, especialmente, na dicotomia “dar mais atenção pra produção agrícola” e “secundarizar a educação”. Segundo ele, “tem uma divergência aí dentro, a nossa escola tá melhor hoje mas poderia estar bem melhor principalmente na estrutura, mas fazer o que, a gente tem que ir aguentando [sic]” (JUNIOR, 2018)⁴⁶.

As contradições presentes não diminuem o papel que a escola desempenhou e continuará a desempenhar na comunidade: de referência local e instrumento para que a luta se fortaleça; além da importância do trabalho que a comunidade acampada teve para forjar esse espaço tão desejado e necessário. Essa relação dialética entre escola e comunidade continua presente e traz vida para todo o acampamento.

A relação entre escola e comunidade esteve e ainda está presente, quando se acompanha a organização e construção inicial. A formação dos educadores é um bom exemplo a ser observado: os educadores e pedagogos realizaram seu processo de formação por estarem acampados no Maila Sabrina, sendo que desde muito cedo, participaram da formação oferecida pelo Setor de Educação do MST. Junior (2018)⁴⁷ afirma que essa era uma preocupação sempre presente, sendo que o acampamento nunca poupou esforços para formar seus quadros e jovens educadores: “Nós, naquela época, essa brigada bancava todos os estudos que saía fora daqui também. Rio Grande do Sul, São Paulo, São Miguel do Iguaçu, para tudo quanto é lado, a turminha ia e era tudo por conta da brigada [sic]”.

Os quatro integrantes da Coordenação Pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, forjaram-se educadores em movimento na luta pela terra. Jones Fernandes Geremias de Lima, Erika Elias do Nascimento, Joélia Cordeiro de Godói e Patrícia Viesba Lopes. Jones iniciou seu trabalho de educador assim que concluiu o Ensino Médio, em 2007, e foi aprovado no vestibular na segunda turma da Pedagogia da Terra na UNIOESTE – Cascavel, em 2009. Ao concluir a formação

⁴⁵ Entrevista concedida no dia 28/03/2018.

⁴⁶ Entrevista concedida no dia 28/03/2018.

⁴⁷ Entrevista concedida no dia 28/03/2018.

inicial, participou da Especialização em Educação do Campo pela UNIOESTE – Foz do Iguaçu, que visava auxiliar os educadores na implementação do Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos.

Erika terminou o Ensino Médio na Escola Caminhos do Saber e sua formação inicial é em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática, da turma da Unicentro – Guarapuava, entre 2010 - 2013. Desde o ano de 2009 trabalha na escola, assim, são nove anos de vínculo. Já Joélia não era do Movimento quando se interessou pela formação que este e a luta pela terra ofereciam. Matriculou-se em 2011, no curso técnico em Agroecologia de nível médio, no Assentamento Estrela. Ao terminar o Ensino Médio em 2013, recebeu a indicação de um dos educadores para prestar o vestibular em Pedagogia da Terra, ofertado pela UEM – Maringá. Como não era acampada e nem assentada em áreas de reforma Agrária, conseguiu se matricular a partir da confirmação de vínculo com o Movimento por meio de uma tia que era assentada no município da Lapa, mas assim que iniciou o curso, recebeu orientação de que ela própria deveria estar vinculada ao Movimento, sendo que, nesse momento, passou a morar no Acampamento Maila Sabrina e contribuir, no ano seguinte, com a escola. Foi a partir de sua formação que construiu vínculo maior com o Movimento, sendo que conheceu a proposta de organização pedagógica da escola, participando de encontros de formação do Movimento como educadora (GODÓI, 2018)⁴⁸.

Patrícia Viesba Lopes, terminou o Ensino Médio na Escola Itinerante Caminhos do Saber no ano de 2011, no ano seguinte foi convidada para ser educadora atuando nos anos iniciais e Educação Infantil, no ano de 2013 iniciou o Curso de Pedagogia na Unioeste – Cascavel, concluiu o curso no ano de 2017, trabalha há seis anos na Escola Itinerante Caminhos do Saber, atua também como educadora dos anos iniciais (LOPES, 2018)⁴⁹.

Observando a trajetória desses educadores, pode-se observar que elas se entrelaçam com a trajetória da Escola Itinerante Caminhos do Saber. A organização da escola exigiu a necessidade de novos quadros, de educadores com formação para garantir uma escola de qualidade. A comunidade organizou-se e enviou jovens

⁴⁸ Entrevista concedida em 27/03/2018.

⁴⁹ Entrevista concedida em 28/03/2018.

estudantes, já envolvidos com o Setor de Educação do acampamento, para buscar mais conhecimentos em cursos institucionais voltados para as especificidades do campo, da reforma agrária. E o acampamento também inseriu na luta os estudantes que se aproximaram do Movimento em sua formação inicial, que fizeram a opção pelo Movimento, para que pudessem contribuir nessa construção coletiva.

Olhar para a construção histórica da Escola Itinerante Caminhos do Saber é entender que ela se confunde com a história de cada homem e mulher, jovem e criança que moram no Acampamento Maila Sabrina, portanto, com a história da própria comunidade acampada e do acampamento. Esse espaço de luta pela reforma agrária não seria o mesmo sem a contribuição da escola e de seus educadores, que também não seriam os mesmos sem o apoio e contribuição da comunidade acampada e do Setor de Educação do Movimento Sem-Terra: é uma relação dialética, de cumplicidade e construção coletiva.

Essa construção coletiva deve ser refletida no trabalho do pedagogo na escola para com a organização do trabalho pedagógico. Acredita-se que o grande diferencial da OTP para a construção de outra forma escolar, que entende-se ser o objetivo do PPP por Ciclos de Formação Humana com a incorporação dos Complexos de Estudo, está na relação com a luta, com a transformação social, que a todo momento se lê, escuta, fala-se e executa-se no trabalho de todos os envolvidos na organização pedagógica da Escola Itinerante, entre eles os pedagogos que, conscientes de seu trabalho de articular os elementos constitutivos do PPP e do Plano de Estudos, colocaram-se a trabalhar para que a escola cumprisse com sua função de educar construtores e lutadores de uma nova sociedade.

São tratados na sequência, elementos dessa experiência da luta vivenciadas na trajetória do acampamento, e a conquista da escola, que se reflete na forma de organizar as tarefas e implementar as orientações dos documentos oficiais da instituição (PPP, Plano de Estudos).

3.2 O trabalho do pedagogo na implementação do Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo

Pelo fato de a Escola Caminhos do Saber ser uma Escola Itinerante, que tem como característica a possibilidade de acompanhar o acampamento onde ele precisar ir (e também por localizar-se em um local de litígio), não foi inicialmente reconhecida pelo Estado como escola formal, no entanto, teve seu funcionamento aprovado mediante sua vinculação a uma Escola Base que, até o final do ano de 2017, foi o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, 399 Km do Acampamento Maila Sabrina (HAMMEL, 2013) e, em 2018, cada Escola Itinerante estará vinculada a uma escola base do seu município. A Escola Base assume a função de referência na organização da documentação legal de estudantes, professores e funcionários, e principalmente, referência pedagógica, sendo que o Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber é o mesmo da Escola Base. A Escola Itinerante Caminhos do Saber, por meio de seus profissionais, executa a proposta de educação do MST e a orientação da Pedagogia do Movimento, implementando, desde o início, o Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com a incorporação dos Complexos de Estudo, visando a implementação de um projeto diferente de escola e de sociedade, na tentativa de superar a escola e produção capitalista. Cabe aos pedagogos da escola, organizados no Coletivo Pedagógico da escola, articular todos os mecanismos do PPP por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo, para que o trabalho pedagógico se organize de modo que garanta a formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012) dos estudantes e do coletivo de educadores.

O PPP das Escolas Itinerantes organizado por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo foi construído na objetividade da Escola Itinerante. Esse trabalho optou por analisar o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber, respeitando a cronologia da construção desse PPP que, nesses quinze anos de história, transformou-se e foi incorporando novos elementos na caminhada. Por essa razão são tratados no primeiro momento sobre os Ciclos de Formação Humana, e em seguida são

introduzidos os elementos que foram se incorporando em relação aos Complexos de Estudo, compreendendo que o PPP exige uma reconstrução permanente.

A Escola Itinerante compreende e organiza-se contra o fato de o capital utilizar mecanismos sociais para manter seu sistema de arrecadação do lucro extraído pela mais valia e pela exploração da força de trabalho de homens e mulheres subordinados ao modo de produção capitalista. Deve negar e contrapor-se ao fato de que a escola, na sociedade moderna, teve sua forma organizada para colaborar diretamente com a manutenção do sistema capitalista. Sobre isso, Freitas (2016) afirma que:

O capital quer converter a escola num espaço de assistência e ao mesmo tempo, ele tem interesse ao controle político ideológico que a escola pode ser instrumento. Assistência imediata e controle político ideológico, ele quer fazer isso para preservar as contradições da escola: excluir e subordinar. Exclusão: manter a mesma estrutura de exclusão, melhorando a instrução. Mantém a distância da escala social. Acelerar o processo de subordinação para não haver revolta (FREITAS, 2016).

A organização por Ciclos de Formação Humana⁵⁰ foi a forma encontrada de organizar o trabalho pedagógico de modo que privilegiasse o desenvolvimento do estudante de acordo com as fases da vida. “Cada ciclo de escolarização compreende três anos, respeitando o ciclo da vida em que o sujeito se encontra, ou seja, infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, adulto e velhice” (HAMMEL, 2013, p. 63). O Quadro comparativo entre a organização Seriada e a organização por Ciclos de Formação Humana, possibilitou uma amostra da alteração da forma escolar possibilitada pela organização por Ciclos de Formação Humana, demonstrando os vários elementos que ganham possibilidade de construir uma lógica mais democratizada e incluyente de participação nos diversos espaços e mecanismos escolares:

⁵⁰ A experiência de organização por Ciclos de Formação Humana buscou elementos também no Projeto Escola Cidadã, do Município de Porto Alegre – RS, na gestão do Partido dos Trabalhadores, a partir de 1989 (HAMMEL, 2013).

QUADRO 06 - COMPARATIVO ENTRE ORGANIZAÇÃO SERIADA E ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.

	SERIAÇÃO	CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA
Tempo Escolar	Fragmentado na seriação (1ª série, 2ª série, ...5ª série, 6ª série...)	Unificação do tempo (infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, adultos e velhice)
Matriz Curricular	Prevalência de uma disciplina sobre outra (disciplinas de Português e Matemática com um maior número de aulas).	Equidade do número igual de aulas por disciplina (nenhuma disciplina é mais importante que a outra)
Avaliação	Classificatória, meritocrática, competição individual, nota como recompensa do esforço Reprovação sem aprendizagem	Diagnóstica, processual, emancipatória. Acompanhamento ao longo do ciclo, agrupamentos referências e pareceres descritivos.
Conselho de Classe	Conselho de classe realizado somente pelos professores e a avaliação é feita somente pelo resultado da nota final.	Conselho de Classe Participativo, realizado pelo coletivo escolar, avalia-se além de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos todo o processo de ensino desde o transporte até a gestão escolar.
Recuperação de Estudos	Sala de apoio Língua Portuguesa e Matemática, na 5ª série. Nas demais turmas responsabilidade individual de cada professor	Classe Intermediária nas Áreas do Conhecimento (Área da Linguagem; Área das Ciências Humanas e Sociais e Área das Ciências da Natureza) ao final de cada ciclo. Reagrupamentos por potencialidades ou necessidades ao longo dos ciclos. Pasta de acompanhamento. Recuperação passa a ser responsabilidade de todos os educadores do ciclo e da Equipe Pedagógica.

Fonte: Hammel; Borges (2011, p. 9,10).

Nesse sentido, Freitas (2016) enfatiza que a forma de organização escolar por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo é um instrumento de luta e um mecanismo de resistência à pedagogia imposta pelo capital, em que a escola e os tempos de escolarização se organizam num tempo único, prevalecendo a ideia de que todos partem do mesmo nível de desenvolvimento. Considerando que cada ser estabelece relações sociais diferenciadas ao longo da infância e da vida, é preciso considerar também que existem diferenças quanto ao desenvolvimento de cada um, portanto, terão tempos diferenciados de aprendizagem e não devem ser punidos, reprovados na escola, por conta de sua

realidade social. “O capital sabe que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo, mas ele faz de conta que não sabe” (Freitas, 2016). Por isso a importância dos ciclos, pois sua organização, pautada no desenvolvimento humano, “ajuda a implementar algo de maior exigência, traz a questão do trabalho, da vida e do conteúdo” (FREITAS, 2016), que são construções históricas da humanidade.

Hammel (2013) apresenta uma reflexão importante sobre a função do tempo escolar para a manutenção do modelo capitalista de produção, explicando que:

Na idade moderna o tempo escolar é resignificado e pensado com determinantes específicos do modo de produção vigente. A necessidade de formação de um novo sujeito social, o operário que substitui o servo nos novos postos de trabalho, suscita para a escola essa tarefa, que passa por questões fundamentais como o controle da infância e da juventude, a fim de modelar o adulto necessário a fábrica moderna [sic] (HAMMEL, 2013, p. 59).

A autora ainda enfatiza que, nessa lógica, a escola foi organizada para que um grande número de estudantes tivesse acesso ao conhecimento necessário para a manutenção da sociedade de produção capitalista, e isso deveria se consolidar “no menor tempo possível” (HAMMEL, 2013, p. 59). E ainda aponta na organização do tempo alguns elementos disciplinadores em relação ao respeito ao tempo estipulado para o trabalho: sem atrasos, sem faltas, produção dentro do tempo estipulado, resultado de aprendizagem em cada série conforme o sucesso ou fracasso do aluno, sendo penalizado se não alcançar os resultados esperados.

Tudo isso, se analisado dentro de uma perspectiva de construção social, é muito perverso. Precisamos saber que não é natural a escola ser organizada por série, com retenção entre as séries e com avaliações com atribuição de notas. Todas essas características da escola moderna são construções históricas e que podem ser alteradas e organizadas de modo diferente, como por exemplo, a partir das diferentes fases da vida, como propõe o PPP por Ciclos de Formação Humana, não mais por série ou ano de escolarização, mas por Ciclo de formação em um tempo alargado de três anos que apresenta mais qualidade à formação do estudante. O Quadro a seguir nos mostra a relação idade/ano de escolarização do

Ciclo de Educação Básica⁵¹ e Ciclo de Formação Humana, demonstrando a alteração do tempo escolar.

QUADRO 07- ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Idade	Anos escolares na Educação Básica	Ciclo da Educação Básica	Ciclo de Formação Humana
4 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I Ciclo
5 anos			
6 anos	1º ano – EF	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo
7 anos	2º ano – EF		
8 anos	3º ano – EF		
9 anos	4º ano – EF	II Ciclo do Ensino Fundamental	Sala Intermediária
10 anos	5º ano – EF		III Ciclo
11 anos	6º ano – EF		
12 anos	7º ano – EF	III Ciclo do Ensino Fundamental	Sala Intermediária
13 anos	8º ano – EF		IV Ciclo
14 anos	9º ano – EF		
15 anos	1º ano – EM	Ciclo único – Ensino Médio	Sala Intermediária
16 anos	2º ano – EM		V Ciclo
17 anos	3º ano – EM		

Fonte: PPP do Colégio Iraci Salete Strozak (PARANÁ, 2017, p. 58, 59).

Relacionado ao tempo necessário para a aprendizagem, estão as práticas avaliativas que respeitam a lógica de organização escolar, “produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social” (FREITAS, 2003, p. 40). Segundo o autor, o aprender deixa de ter como referência a intervenção na realidade, para transformá-la, e passa a responder à lógica de aprender para apresentar resultados ao professor que, por sua vez, atribuirá nota, valor à aprendizagem do aluno, um aspecto instrucional da avaliação que favorece o controle sobre a disciplinarização e a relação de poder sobre as atitudes dos

⁵¹ O Ciclo de Educação Básica aparece nessa tabela pelo impasse enfrentado inicialmente em relação ao Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, que não possibilitava o registro do aproveitamento dos estudantes por Ciclos de Formação Humana, sendo que a saída para resolver esse impedimento foi fazer o registro no sistema de avaliação, utilizando a organização curricular pelo Ciclo Básico de Alfabetização que se fazia presente no SERE. Isso se deu pelo fato de o Estado ter oferecido Séries Iniciais do Ensino Fundamental nessa organização curricular (HAMMEL, 2013).

estudantes, instalando a lógica da submissão do aluno ao professor, do trabalhador ao patrão, à ordem estabelecida. A avaliação por CFH, desestabiliza essa lógica de controle, de poder do professor sobre o aluno (Freitas, 2003).

Freitas (2016) enfatiza que a teoria pedagógica capitalista considera que todos se inserem na escola com as mesmas condições de aprendizagem, em pé de igualdade, e todos teriam condições de aprender. Quando não aprendem, portanto, é porque não se esforçaram o bastante. Desta forma, a avaliação imposta pela escola capitalista, visa adequar o sujeito ao modo de produção capitalista, pautada na meritocracia que estabelece notas e conceitos, responsabiliza o sujeito pelo fracasso e exclui pessoas para fortalecer o exército de reserva, a fim de garantir força de trabalho barata e disponível para assumir postos de trabalhos pautados na exploração de mais-valia, assim, isenta o sistema capitalista de produção de suas responsabilidades e culpa os sujeitos estudantes, famílias, profissionais da educação, como se a aprendizagem dependesse do esforço despendido individualmente.

A proposta de avaliação nos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo desestrutura uma categoria fundante da teoria pedagógica capitalista, que é a avaliação. Está pautada na organização de práticas avaliativas, muito próximas da pedagogia freiriana, que superam a lógica quantitativa e classificatória da escola capitalista (na qual somar nota e atribuir valores, constitui-se em um fator mecânico que não exige necessariamente uma ação concreta sobre o processo). Diferente disso, propõe-se mecanismos de acompanhamento contínuo de cada estudante por meio da Pasta de Acompanhamento, do Caderno de Avaliação, de Pareceres Descritivos, e de Conselhos de Classe participativos (FREITAS, 2016).

Freitas (2003) também alerta sobre o modelo excludente, subserviente da avaliação na escola capitalista, também questionado pelo PPP por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, que pauta aos pedagogos da escola extrema atenção em relação à articulação de todos os elementos constitutivos da proposta de avaliação construída: pasta de acompanhamento, caderno de avaliação, parecer descritivo e conselho de classe participativo. Esses mecanismos de democratização da avaliação devem estar articulados com o plano de ensino que integra as bases das ciências, das artes e da filosofia, seus objetivos

formativos e de ensino, assim como, articulados ao trabalho socialmente necessário, aos Núcleos Setoriais e à vida da comunidade.

Para que as práticas avaliativas se articulem entre si é muito importante a atenção, comprometimento e o acompanhamento dos profissionais envolvidos. A pasta de acompanhamento é um mecanismo importante, e refere-se à necessidade de uma pasta para cada estudante, na qual será arquivada mensalmente uma produção textual, coordenada por um professor diferente. Segundo o PPP (PARANÁ, 2017), a escolha dos temas deve ser discutida no coletivo de professores e equipe pedagógica da escola. Os textos produzidos devem ser inseridos na pasta, que possibilitará a observação continuada ao longo do processo de escolarização do estudante em cada ciclo, os avanços presentes na escrita, argumentação, estrutura textual e mais informações que a produção escrita permite. As observações deverão ser socializadas com a família que pode ter acesso à pasta sempre que possível, de preferência com certa periodicidade devido ao conselho de classe participativo. É um diagnóstico importante que direciona intervenções pedagógicas necessárias em sala de aula, reagrupamentos necessários e inserção na classe intermediária.

Para organizar e implementar o recurso da pasta de acompanhamento, a Escola Base e as Escolas Itinerantes adotaram uma arte comum para a impressão das pastas, que são distribuídas e utilizadas em todas as escolas, inclusive na Escola Base.

FIGURA 03 - PASTA DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES



Fonte: Escola Itinerante Caminhos do Saber.

Também na Escola Caminhos do Saber, essa mesma pasta é adotada. Lima (2018)⁵² explica que na Escola Itinerante Caminhos do Saber “a equipe pedagógica é a que faz a divisão de qual educador será responsável pela aplicação da escrita na pasta”, ou seja, qual educador ficaria responsável para coordenar a atividade de escrita com as turmas de escolarização. Também define qual a tipologia textual e a temática do texto. Lima (2018)⁵³ relata que no mês de março de 2018, o tema foi

⁵² Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁵³ Entrevista concedida em 28/03/2018.

“o papel da mulher na sociedade atual”, já no mês de abril será “a luta pela reforma agrária” e a tipologia exigida será texto dissertativo.

Importante apontar o trabalho dos Pedagogos em relação aos textos da pasta de Acompanhamento. Segundo Lima (2018)⁵⁴,

Também é papel nosso mediar para que esses textos sejam utilizados para a própria intervenção do educador a partir daquela escrita, de análises daqueles textos, mesmo que não há correção, o educador precisa analisar para potencializar a escrita deles. Então, essa é uma tarefa nossa, fazer com que esses estudantes avancem na produção textual. Na maioria dos momentos nos orientamos os educadores a fazer isso. No ano passado fazíamos com o 6º e 7º ano indicações, mas é muito mais orientando os educadores, dizendo, identificamos isso e isso, promover com que ele avance a escrita nessa dimensão aqui, ou então, entregar os apontamentos e dar a própria produção textual para eles analisarem e entregamos para o educador de Língua Portuguesa para fazer os apontamentos também (LIMA, 2018).

Também é papel da coordenação pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber orientar e acompanhar o desempenho da escrita no “Caderno de Avaliação”: que é um caderno de anotações sobre os conteúdos tratados em sala de aula e o aprendizado do estudante em relação ao conteúdo. São anotações realizadas semestralmente por todos os professores das diferentes disciplinas e que auxiliarão o professor coordenador de turma a elaborar o relatório/parecer final sobre ela. “O professor, ao corrigir uma avaliação, acostumou-se a atribuir uma nota, agora ele precisa expressar o resultado através de uma escrita” (HAMMEL, 2013, p.126). O PPP (2017, p. 80) orienta que “são anotações em diferentes aspectos e dimensões da formação humana, destacando aspectos da apropriação do conhecimento, questões atitudinais e comportamentais, das relações de convivência, iniciativa no trabalho”.

No entanto, Lima (2018)⁵⁵ relata que esse mecanismo, de todos os avaliativos, é o que menos tem atingido seu objetivo. Afirma que “é uma dimensão que nós não estamos conseguindo fazer conforme a proposta” (LIMA, 2018)⁵⁶, e explica que:

⁵⁴ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁵⁵ Entrevista concedida em 27/03/2018.

⁵⁶ Entrevista concedida em 28/03/2018.

O caderno de avaliação é uma escrita permanente no mínimo mensal. É do educador, a partir dos objetivos dele, dos objetivos de ensino quanto formativa, então ele vai descrever, avaliar e sistematizar como ele vai estar desenvolvendo aquele estudante em relação ao conhecimento científico, juntamente com as outras dimensões, trabalho em grupo, comportamento e todas as outras dimensões sistematizadas nesse caderno de avaliação que teria que ser ao menos cinco escritas por semestre e que infelizmente é uma ou duas [sic] (LIMA, 2018).

Aponta que, em relação a essa ação, o Pedagogo deveria desempenhar o trabalho de, a partir das descrições e considerações dos professores, contribuir propondo ações interventivas para que o estudante se aproprie do conhecimento proposto no planejamento do professor. Mas, segundo Lima (2018)⁵⁷, a equipe pedagógica tem se limitado a cobrar a escrita dos docentes, identificando que

[...] o problema é a quantidade de escrita e o acompanhamento mensal. Como os educadores fazem? No final do semestre que teria que ter quatro ou cinco linhas por mês pelo menos, eles jogam aquele monte de informações no final do semestre, muitas vezes esse monte de informações tem coerência, mas muitas vezes não tem. Se o educador esqueceu de registrar coisas de março e abril, lá em julho ele acaba perdendo informações, a informação acaba não sendo coerente. Nós orientamos a escrever e registrar a escrita, cobramos, fazemos ata, mas mesmo assim alguns educadores não estão garantindo, e os que mais sistematizam é duas vezes. Esse fato negativo impulsiona todo mundo a ser negativo [sic] (LIMA, 2018).

Esse é um limite presente porque se não registram as avaliações informais e formais (FREITAS, 2003) periodicamente, correm o risco de não realizarem a intervenção periódica. Este recurso também não cumpre com sua função de ser um instrumento coletivo de avaliação e que depois será referência para a escrita do parecer descritivo de cada estudante pelo professor referência de turma. Lima (2018) acrescenta:

Isso se torna uma atividade de preenchimento de formulário, só vou escrever porque precisa ter a minha escrita no caderno de avaliação, só pra dizer que realmente fez, mas o acompanhamento

⁵⁷ Entrevista concedida em 28/03/2018.

não foi periódico. Pode até ser que tenha sido periódico mas o educador acaba deixando no seu caderninho privado, quer ser individual, mas esse caderno já é específico para todo mundo escrever nele [sic] (LIMA, 2018)⁵⁸.

E sobre o trabalho que os Pedagogos deveriam desempenhar, Lima (2018)⁵⁹ complementa: “Nós temos o papel de cobrança apenas, nem de análise não dá, não tem escritas”. Destacamos que em todos os momentos de formação coletiva é reforçado o papel do Caderno de Avaliação, sua importância, seu fundamento pedagógico, pautado na avaliação permanente e concomitante.

Toda semana pedagógica falamos sobre isso. O interessante é que até hoje nem um educador disse que não concorda com o caderno de avaliação, não há negação, não alegam que é difícil, não alegam que não serve pra nada. Na verdade nem tem como dizer que não serve pra nada, a proposta pedagógica fundamenta muito bem (LIMA, 2018)⁶⁰.

Pode-se apontar que momentos de estudo, aprofundamento teórico, oficinas de escrita e de interpretação das avaliações seriam importantes para a garantia de não se perder de vista esse importante instrumento de avaliação, pois a avaliação é um processo: aplica-se o instrumento (Provas, trabalhos) e depois afirmam o resultado (Parecer descritivo). Porém, como se chegou ao resultado é que “está sendo o nó”, segundo Lima (2018)⁶¹.

Hammel (2013) nos indica que esse é um fenômeno que reflete “o processo avaliativo consolidado na escola pública paranaense”, pois a maioria dos professores

Foram treinados para atuar numa lógica classificatória, no qual somar notas e atribuir valores, constitui-se em um fator mecânico que não exige necessariamente uma ação concreta sobre o processo. A exigência da escrita, do pensar sobre os resultados, acaba sendo um processo moroso, com inúmeras resistências [sic] (HAMMEL, 2013, p. 127).

⁵⁸ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁵⁹ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁶⁰ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁶¹ Entrevista concedida em 28/03/2018.

É uma questão que necessita de um amplo debate sobre os limites presentes e formas de superá-los, um planejamento coletivo e esforço individual em cumprir com a tarefa avaliativa da escrita do Caderno de Avaliação. A não realização da tarefa pode interferir em outras ações, como por exemplo, na construção do Parecer Descritivo.

“Parecer descritivo” é um registro semestral baseado na Pasta de Acompanhamento, no Caderno de Avaliação e no Planejamento por área do conhecimento elaborado coletivamente pelos professores para cada turma, e de responsabilidade dos professores coordenadores da turma (que podem ser até dois) para não perder o caráter da coletividade (PARANÁ, 2017). O parecer visa registrar “o que foi aprendido e o que precisa ser retomado futuramente”, (HAMMEL, 2013, p. 126). O registro é base para intervenções pedagógicas necessárias para a organização do trabalho pedagógico, como por exemplo, apontar inserção na classe intermediária. Esses Pareceres também são arquivados na pasta de Acompanhamento.

São os relatos, observações, avaliações presentes no caderno de Avaliação que subsidiam a escrita do Parecer Descritivo que, segundo Hammel (2013, p. 126), “são sistematizações dos elementos escritos nos Cadernos de Avaliações”, organizados por área do Conhecimento. O PPP por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo orienta que:

A tarefa de sistematizar a versão preliminar do parecer será do(a) educador(a) coordenador(a) da turma, para tanto recorrerá ao Caderno de Avaliação, às Pastas de Acompanhamento e quantos outros recursos se fizerem necessários. De posse desta versão será feita a leitura para todos(as) os(as) educadores(as) da turma, que farão as revisões e correções pertinentes, para só, então, termos a versão final. Nas turmas com unidocência o processo é diferenciado, pois um único(a) educador(a) trabalha todas as disciplinas (PARANÁ, 2017, p. 81).

Na Escola Itinerante Caminhos do Saber, entre os anos de 2008 e 2011, o Parecer descritivo era construído conforme orientações do PPP, no entanto, Lima (2018)⁶² explica que os professores coordenadores de cada turma recorriam ao

⁶² Entrevista concedida em 28/03/2018.

Caderno de Avaliações, que no período, contava com mais escritas dos educadores, ainda que rasas, muito mais ligadas à dimensão comportamental de cada estudante, do que sobre registros quanto a dimensão cognitiva e a compreensão do conteúdo ligado aos objetivos formativos e de ensino, sendo que “muitas vezes aquele parecer que o educador escrevia a partir do caderno saía esteticamente muito feio, ruim e limitado”.

Sendo assim, e com o objetivo de melhorar o Parecer Descritivo, o coletivo da escola encaminhou que a tarefa de sistematizar o Parecer deveria ser assumida pela coordenação pedagógica que recebe dos professores os pareceres e os sistematiza todos no documento final que será apresentado à família e será arquivado na escola (não existe o boletim com notas e sim o parecer descritivo detalhado). Lima (2018)⁶³ relata que o pedagogo reúne os pareceres de todos os professores sobre um estudante, o que é um trabalho necessário, mas demorado e pouco realizador.

Ele pega de Química e Biologia, o educador sistematiza e entrega para nós em um arquivo e depois o de Português sistematiza e entrega no arquivo, o de Artes entrega, Educação Física entrega e a gente tem a função de juntar e dá muito trabalho, tem que copiar e colar e é uma atividade mecânica, você fica tão cansado em juntar aquilo que você não olha a dimensão escrita, se é coerente, se é real. São 15 dias suados para a gente dar conta e entregar na reunião de pais, por isso a gente já pede com antecedência. Temos que entregar o parecer bonitinho, dentro das normas e impresso para o pai assinar. Não sei se deveríamos pensar em outra metodologia para cada educador ficar responsável por uma turma. Quando o pedagogo assume essa tarefa ele só vai fazer o técnico, só juntar. A análise não dá tempo [sic] (LIMA, 2018)⁶⁴.

A preocupação do Pedagogo em relação ao acompanhamento dos Pareceres Descritivos é de extrema importância, pois o PPP e a organização por Complexos exigem uma articulação de todos os elementos. É muito mais que aprender conteúdos escolares. No Parecer Descritivo deveria aparecer a relação entre os conteúdos e a vida da comunidade; o trabalho nas suas diversas dimensões; como o estudante se apropriou desses elementos na relação com os

⁶³ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁶⁴ Entrevista concedida em 28/03/2018.

conteúdos escolares conforme planejamento; os avanços dos estudantes em relação aos conteúdos propostos; e os limites presentes para alcançar os objetivos de ensino e formativos.

Lima (2018)⁶⁵ enfatiza, como Pedagogo, que o trabalho em relação ao acompanhamento do aprendizado do estudante acaba ficando limitado, segundo ele:

[...] eu não consigo ler no caderno de avaliação porque não tem escrito e o parecer descritivo que chega tudo junto, eu tenho que trabalhar muito a questão de organização dele, padronização, colocar nas normas, é um trabalho chato, mecânico e você não consegue olhar para a dimensão de como está o aprendizado daquele estudante [sic] (LIMA, 2018).

O pedagogo acredita que se o Caderno de Avaliação estivesse cumprindo sua função, com a devida tarefa de registro dos professores, a Coordenação Pedagógica poderia ter mais consciência de como está o processo educativo em relação ao aprendizado do estudante. Importante também seria perceber que deixar de escrever, de fazer os registros no caderno de avaliação, altera a organização do trabalho pedagógico proposta inicialmente pelo PPP, uma vez que não possibilita ao professor coordenador da turma elementos para a escrita dos Pareceres Descritivos dos estudantes. Essa tarefa, não sendo cumprida pelo professor coordenador, foi assumida pelos pedagogos/coordenadores, que dedicam um tempo grande na organização e junção dos pareceres de cada professor sobre cada estudante. A escola perde com isso, primeiro, porque o parecer perde o caráter de escrita coletiva do caderno de avaliação e passa ser uma junção de pareceres de cada professor; segundo, o tempo que o pedagogo dedica à tarefa de receber de cada professor o parecer dos estudantes, copiar do arquivo original e colar no arquivo do parecer, organizando um documento para cada aluno. O trabalho torna-se mecânico, sem promover uma análise maior sobre o aprendizado do estudante e da relação entre plano de estudos, planejamento do professor, objetivos pretendidos e avaliação.

Pode-se retomar aqui o conceito de cotidianidade (SCHVARZ, 2016), e os efeitos que a mesma causa alienando o sujeito de seu contexto, o sujeitando à

⁶⁵ Entrevista concedida em 28/03/2018.

situação de passividade, sem consciência da importância das ações no contexto de trabalho, e sem consciência, acaba deixando para trás coisas importantes, que não se dá conta, porque não consegue superar o cotidiano.

A pasta de acompanhamento, caderno de avaliação e pareceres descritivos são instrumentos de uma prática pedagógica que visa romper com a avaliação fragmentada e classificatória, e o Conselho de Classe é outro elemento que tem a forma clássica alterada. Segundo o PPP (2017),

[...] o Conselho de Classe Participativo é espaço-tempo de efetivar o que denominamos de avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para obter notas. Ele é, também, um espaço de divisão do poder da instituição escolar, avaliarmo-nos nas instâncias da escola envolvida no processo educativo. É na perspectiva de 'fôlego' (Luckesi, 1986) que os Conselhos de Classe Participativos colocam-se com esta função, espaço-tempo, participativo e democrático com a finalidade de avaliar e diagnosticar o processo ensino aprendizagem e a formação humana como um todo no conjunto da escola (PARANÁ, 2017, p. 79).

Segundo Hammel (2013), o **Conselho de Classe Participativo** “é espaço e tempo para concretizar a avaliação dialógica que chama para o compromisso com os estudos e a formação” (p. 128). É também, um mecanismo para democratizar as relações de poder presentes na lógica da avaliação classificatória e seriada, “é um momento de avaliação dialógica, de tomadas de posições, de questionamentos e de assumir as responsabilidades de cada sujeito envolvido no processo educativo” (HAMMEL, 2013, p.128).

Em relação às práticas construídas na Escola Itinerante Caminhos do Saber, os pedagogos entrevistados afirmam que o Conselho de Classe Participativo tem se concretizado conforme as orientações do PPP por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo com incorporação dos Complexos de Estudo. Explicam que são várias etapas até chegar à reunião do Conselho. Anterior a esse momento coletivo, é necessário que todos os segmentos se auto avaliem e registrem suas impressões e certezas por escrito. Os Estudantes auto avaliam-se conforme critérios preestabelecidos, como “compreensão do conhecimento, assiduidade,

trabalho no núcleo setorial” (LIMA, 2018)⁶⁶, podendo incluir outros critérios que considerarem. Em seguida, fazem o exercício de avaliarem todos os profissionais da escola, educadores, coordenadores, cozinheiras, profissionais da limpeza, e também utilizam de critérios. No caso da avaliação dos educadores, os critérios de “metodologia do educador, relação professor e estudante, assiduidade deles, eles no núcleo setorial porque alguns fazem parte do mesmo núcleo que o educador, e outros critérios que eles acharem necessário” (HAMMEL, 2013, p. 128).

No dia do Conselho de Classe participativo, e todos com suas avaliações em punho, reúnem-se estudantes, educadores, coordenadores e comunidade acampada (pais, mães, membros da direção do acampamento). O relato inicial é dos estudantes que, em ordem alfabética fazem a leitura de sua auto avaliação, em seguida recebem a avaliação dos educadores, e, por fim, os pais fazem suas considerações, que geralmente são em relação a ajudar o filho a melhorar ou exigir mais dele, nesse sentido.

Na sequência, a Coordenação Pedagógica faz a leitura de uma produção coletiva de cada turma sobre seus educadores e, nessa produção, os estudantes expressam suas impressões e experiências positivas ou negativas. Segundo Lima (2018), num acordo coletivo, decidiram por não autorizar os educandos a expressarem-se livremente nesse momento, pois o momento da avaliação do educador ainda é muito melindroso. Alguns acatam as considerações, outros não concordam. Então, para evitar conflitos futuros, a própria coordenação faz a leitura da avaliação dos educadores construída pelos educandos.

Esse relato, em relação aos melindres dos educadores, é reflexo de uma cultura ainda presente que valoriza a autoridade do professor como inquestionável, mas que aos poucos vem sendo desconstruída. Geralmente, o professor afirma “eu concordo, a escola deve sim abrir para os estudantes avaliarem, gosto da proposta, mas quando alguém avalia ele, ele sente dificuldade em aceitar” (LIMA, 2018)⁶⁷. Estas são atitudes pautadas na antiga prática, a de que só o educador pode avaliar e cabe ao estudante obedecer. O Conselho de Classe Participativo da Escola

⁶⁶ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁶⁷ Entrevista concedida em 28/03/2018.

Itinerante Caminhos do Saber precisa organizar-se para ampliar a participação do estudante, uma ampliação necessária diante da proposta dialógica que se propõe.

A intenção do presente estudo não é avaliar o processo do Conselho de Classe Participativo, mas o trabalho do Pedagogo, que é o de organizar o momento e preparar todos os participantes para que, de maneira autônoma e madura, participem apontando suas fragilidades e potencialidades, principalmente, em relação a apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva não há reprovação, “pois, o ensino deve ser previsto a partir do nível de aprendizagem em que se encontra cada estudante, a partir de seu contexto de idade” (HAMMEL, 2013, p.132). Parte-se do princípio, como já sinalizado, que “todos são capazes de aprender desde que sejam garantidas as condições e tempo necessários para isso” (HAMMEL, 2013). A fim de garantir o tempo necessário e respeitar o nível de aprendizagem de cada um, a Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, prevê espaços de Agrupamento⁶⁸, Reagrupamento⁶⁹ e Classes Intermediárias⁷⁰.

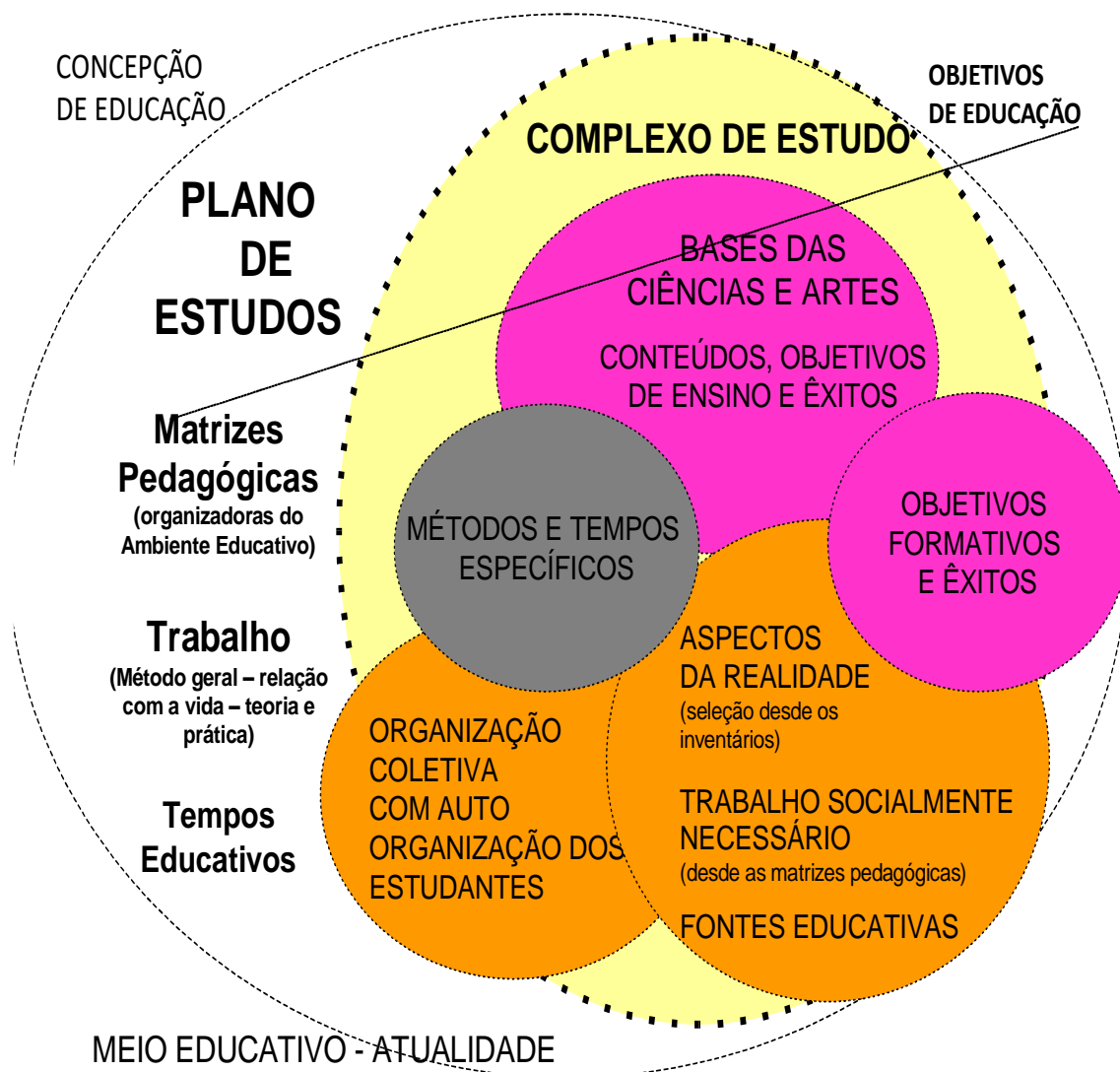
Outro aspecto importante a ser considerado, é a incorporação dos Complexos de Estudo na proposta, que reconfigura o PPP da Escola. A título de síntese, apresenta-se a Figura 04 que representa o movimento dos Complexos de Estudo, suas relações e mediações, que demarcam o trabalho do pedagogo materializado também no Plano de Estudos (MST, 2013).

⁶⁸ Os Agrupamentos Referência são as turmas organizadas por idade.

⁶⁹ Os Reagrupamentos são grupos organizados conforme a necessidade de reunir estudantes com as mesmas dificuldades de aprendizagem e também de potencialidades. Podem ser organizados semanalmente, sempre que o coletivo de educadores e os respectivos coordenadores de turma acharem necessário. Faz da forma escolar um constante movimento. “Normalmente são turmas pequenas, assumidas pelos professores, gestores, pedagogos, estagiários, pessoas que possam ajudar a superar os limites (HAMMEL, 2013, p. 133).

⁷⁰ Uma turma de recuperação de estudos. Um espaço a mais de oportunidade de aprendizagem que acontece no fim de cada ciclo, apenas para o Ensino Fundamental. São matriculados na Classe Intermediária os estudantes que não alcançaram os objetivos propostos para cada ciclo, e esta possibilita superar a reprovação. São 15 horas semanais, sendo que 5 h/a para cada área do conhecimento, “na passagem do III para o IV ciclo e do IV para o V ciclo. Acontece concomitante e em contraturno às turmas dos Agrupamentos de Referência.

FIGURA 04 - COMO OS ELEMENTOS DO COMPLEXO SE ARTICULAM



Fonte: Plano de Estudos (2013).

Como é possível ver, a forma escolar proposta, articula a concepção de educação, os objetivos, as matrizes pedagógicas, o trabalho, os tempos educativos e a atualidade nos complexos estudo. Esses movimentam-se a partir das bases da ciência e das artes, os conteúdos, objetivos de ensino e êxitos, aos métodos e tempos específicos da escola, os aspectos da realidade, o trabalho socialmente necessário, as fontes educativas e a auto-organização dos estudantes.

Portanto, a Escola Itinerante e seus profissionais têm a importante tarefa de construir a relação necessária entre vida e escola, onde o trabalho dos Pedagogos é, entre as tarefas principais, o de zelar para que os Planos de Estudos das Escolas

Itinerantes (MST, 2013)⁷¹ se materializam como método de ensino e, principalmente, de estudo, pesquisa, construção de conhecimento. E para que isso se concretize, é necessário trabalhar na efetivação das Matrizes pedagógicas, o que fica evidente ao observar o trabalho dos pedagogos na Escola Itinerante Caminhos do Saber. Esta premissa está presente na verbalização (verbo + ação) dos Pedagogos entrevistados. Sobre a importância das Matrizes Formadora. Lima (2017)⁷² explica:

A gente sabe que o processo educativo não está desvinculado da vida, pra nossa concepção não está desvinculado mas, para as outras escolas talvez não compreende o processo da educação na sua totalidade [...]. Então as matrizes é aquilo que nos aproxima da vida, do entorno, desde as porções da realidade. As matrizes em si são a vida primeiramente, que se desdobra também em outras que é a luta social, é uma das matrizes em que o trabalho educativo está vinculado à luta social, a luta dos movimentos sociais, essa importância desse sujeito que a gente quer formar nessa totalidade; o trabalho como princípio educativo, que também é uma matriz, a gente sempre vivenciar o trabalho, a organização coletiva, tanto dentro da escola, mas que futuramente esses educandos possam se organizar para ajudar transformar a sociedade, que nosso objetivo na educação é a emancipação humana; a cultura, que não é qualquer cultura, mas é a cultura camponesa, mas também a valorização da cultura construída historicamente pela humanidade e; a história, e a história também como matriz, que nós somos sujeitos históricos e precisamos compreender a história, a história está enraizada em nós e a gente precisa conhecê-la. Então são essas matrizes que orientam o trabalho pedagógico pra que realmente a gente compreenda os objetivos da educação na sua totalidade, não é somente a dimensão cognitiva, somente conhecimento, é o conhecimento articulado a todas as dimensões, então essas matrizes são as norteadoras do nosso processo educativo [sic] (LIMA, 2017)⁷³.

As matrizes formadoras, como afirma Lima (2017), são o que tornam dinâmicos os vínculos entre escola e vida. A escola inserida na vida da comunidade cumpre com a tarefa de conscientizar o estudante sobre qual sociedade ele está inserido e quais as consequências dessa inserção, problematizando a partir da luta de classe, o papel do homem e da mulher na sociedade (MST, 2013). É o que os

⁷¹ É um documento de planejamento elaborado por um conjunto de especialistas/pesquisadores, educadores e o Setor de Educação do MST, para ser instrumento pra escola planejar suas atividades, considerando sua materialidade, a sua história, organização e a relação necessária com os conhecimentos escolares.

⁷² Entrevista concedida em 07/10/2017.

⁷³ Entrevista concedida em 07/10/2017.

pedagogos soviéticos chamavam de “conhecer a atualidade”, e o que a educação popular chamava de “desvelar a realidade”.

Saber que o conhecimento escolar pode instrumentalizar o estudante da classe trabalhadora a lutar por seus direitos e, ainda mais, lutar pela liberdade da classe trabalhadora das relações de exploração da sociedade capitalista, além de entender as contradições existentes e em que estão inseridos, por exemplo, ou problematizar a partir das matrizes formativas e dos conteúdos escolares o porquê que dentro de um acampamento de reforma agrária, há aqueles que plantam nos moldes do agronegócio e que acumulam para explorar o companheiro em aluguéis de máquinas e equipamentos. Compreender e lutar contra (combater) é o sentido da escola ligada à vida. Não é uma tarefa fácil, pois exige clareza teórica e força política. Toda a direção do acampamento deve lutar com a escola para desvelar as contradições presentes. Também se deve compreender que são limites existentes pelo fato do acampamento estar inserido na atualidade brasileira (que é toda pautada nas relações de exploração capitalistas), porém são limites possíveis de serem superados, pois não se constrói uma nova sociedade sem resquícios da velha, mas estes resquícios devem ser abominados e combatidos (PYSTRAK, 2000). Segundo Krupskaya (2017), “a escola deve reagir à vida. Não importa quão grande seja a utilidade da intervenção da escola na vida, é importante apenas que a escola não feche os olhos para a vida, deseje ativamente interferir nela” (p. 109).

A Escola Itinerante Caminhos do Saber, por meio de seu coletivo escolar, está inserida na vida da comunidade acampada. E em todo o momento a escola e sua coordenação pedagógica se faz referência, pois são procurados para ajudar na resolução de problemas, encaminhamentos necessários e auxiliam em questões mais corriqueiras. A relação da Escola com o Acampamento efetiva-se também na participação de um representante da escola na Direção do acampamento, e lá, inclusive, são levadas solicitações dos núcleos setoriais para que sejam assumidos pelos demais Núcleos de Base do Acampamento. Saúde, frente de massa, disciplina, assim como a escola, assumem ações encaminhadas pela Direção do Acampamento. Sobre isso, Lima (2018)⁷⁴ relata que

⁷⁴ Entrevista concedida em 27/03/2018.

[...] a direção em questões que nós não damos conta de resolver [...] ah! Isso aqui a coordenação vai ter que chamar a atenção desse menino, que não está exercendo a tarefa dele, ou o próprio núcleo vai fazer uma reunião com essa menina, esse menino pra melhorar o convívio dele no núcleo, pra realmente realizar as atividades. Os encaminhamentos, alguns, vai pra Equipe pedagógica resolver, mas a maioria é deliberadas, a divisão das tarefas [...] [sic] (LIMA, 2018).

Sobre essa relação da escola, coordenação pedagógica e a vida da comunidade, o Plano de Estudos (MST, 2013, p. 21) enfatiza que,

Há responsabilidades sociais às quais a escola tem que se vincular em uma situação adversa e de luta na qual está inserida. Há trabalho socialmente necessário a ser feito e apoiado. Esta cumplicidade entre a escola e a vida é a base da nova forma escolar das Escolas Itinerantes, inserida em um processo de luta pela transformação social.

A própria comunidade reconhece na escola esse ponto de apoio e referência, pois recorre a ela toda vez que sente necessidade de encaminhar ações particulares e coletivas, para o bem-estar das famílias acampadas e do bem-estar do coletivo do acampamento. Junior (2018)⁷⁵ refere-se à importância dessa relação e enfatiza o trabalho dos Pedagogos (meninos) como agentes articuladores entre escola e comunidade:

O povo acaba, com as necessidades que tem, quando se apertam vão lá, aí os meninos lá acabam contribuindo. Se você precisa de um xérox é lá na escola, precisa dessa declaração, de comprovante de residência vamos lá. Então é tudo que a gente precisa tem que ir na escola. Nessa parte a escola dá uma contribuição muito boa para a brigada [sic] (JUNIOR, 2018).

Sobre a integração escola/comunidade, Lima (2018)⁷⁶ evidencia que, de fato ela acontece e que é uma relação de troca. Os pedagogos e educadores do acampamento, e até mesmo os externos que também se formam ao se integrarem à Escola Itinerante, só são o que são (com a formação e atuação que têm) porque

⁷⁵ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁷⁶ Entrevista concedida em 27/03/2018.

o Movimento lhes proporcionou a oportunidade de participarem de espaços de formação e atuarem como educadores. Os pedagogos da Escola Itinerante desempenham um papel para além da escola, com o Movimento Social, na organização das lutas do acampamento e das Lutas mais amplas da classe trabalhadora, diferente do que acontece na maioria das escolas públicas da Educação Básica. Segundo Lima (2018)⁷⁷, como pedagogo,

Além de contribuir nesse espaço aqui, busco ajudar o movimento nesse âmbito estadual, recentemente eu fui para São Paulo em uma reunião do setor de educação nacional, fomos em quatro do Paraná, eu, Valter, Isabel e a Leidiane. Também somos referência quanto estado nessa construção de um setor de educação, que busca entender essa totalidade na educação, é uma sobrecarga mas estamos contribuindo também com o MST, não dá para se fechar somente ao mundinho nosso, tem muitos outros espaços para a gente contribuir. Tem tarefas mais amplas mas também tem as tarefas mais específicas que não compete a nós mas que para a comunidade faz toda a diferença, você vivenciou nesses dois dias o quanto de tarefas que a comunidade solicita para nós. Talvez por termos um pouco mais de oportunidade que o próprio acampamento possibilitou uma formação em graduação, pós-graduação e o acesso ao conhecimento, não é um mérito meu individual, é um mérito do movimento, e eu preciso ajudar também nesse sentido [sic] (LIMA, 2018).

Durante a pesquisa foi possível observar o quanto de tempo os pedagogos destinam ao atendimento à comunidade. No primeiro momento é possível interpretar como um processo de intensificação e burocratização do trabalho, como elemento da escola capitalista na organização do trabalho pedagógico da escola, que consome o pedagogo com outras ações que não as de articulação do trabalho pedagógico, ou ainda como uma consequência da imposição do Sistema Estadual de Educação Pública que não tem cumprido com o seu dever de Estado de garantir o funcionamento de qualidade da Escola Itinerante, em relação ao suprimento dos funcionários necessários, que poderiam desempenhar o atendimento ao público. É possível interpretar também que o acampamento não tem organizada uma secretaria de atendimento ao público, como de fato, tem apresentado seus limites,

⁷⁷ Entrevista concedida em 27/03/2018.

por exemplo, por funcionar uma vez por semana, somente meio período (JUNIOR, 2018)⁷⁸.

Podem ser elementos presentes da escola capitalista em relação aos limites da organização do acampamento, mas no espaço de contradição, também pode ser uma cumplicidade entre escola e comunidade que ultrapassa e supera a relação utilitarista que geralmente a escola mantém com a comunidade onde se insere (mutirões de limpeza, campanhas de arrecadação de dinheiro, participação em festas, entre outras coisas). A Escola Itinerante pertence à comunidade, que pertence à escola Itinerante. É um sentimento de pertença. Lima (2018)⁷⁹ explica muito bem essa conexão e o trabalho do pedagogo em relação a comunidade:

Quando eles chegam e pedem coisas básicas, que são simples, as vezes tomam um certo tempinho mas para aquela pessoa é fundamental, contribuir, dar uma declaração de acampado, precisa abrir um crédito em um banco, em uma loja, nós por ter essa capacidade de lidar com computador e escrita nós ajudamos a comunidade, desde um xérox, um conselho, tem pessoas que vem pedir conselho para nós até sobre coisas familiares, somos muito jovens, mas tem horas que falamos igual a um padre. Muitas coisas que temos que fazer não está lá na lista de atribuição do pedagogo mas que nós contribuimos no acampamento, a questão da internet, precisamos de um levantamento de dados de pessoas que se interessam para favorecer todo mundo, quando precisa ter uma luta do movimento e precisa enviar a lista de passageiros para a empresa, nós que elaboramos, diversas reuniões que não são do setor de educação nós vamos, reunião com prefeito e vereadores que vai falar sobre a merenda escolar, acontece na escola. Por um lado sobrecarrega mas que bom que nós da escola temos um papel fundamental, não é o Jones, é a Érica quanto coordenação, é a Joélia quanto coordenação, a Marli quanto educadora, mesmo que eu, a Érica ou a Joélia vamos embora daqui outro coordenador que for assumir aqui ele vai contribuir também, porque eles têm referência nas pessoas da escola não importa se é o João, a Maria ou o Zé. As pessoas da escola têm essa referência [sic] (LIMA, 2018).

Em entrevista concedida à pesquisadora, Lima (2018)⁸⁰, destaca uma ação específica que exemplifica esse sentimento de pertença e de compromisso com a luta do Acampamento e da classe trabalhadora:

⁷⁸ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁷⁹ Entrevista concedida em 28/03/2018.

⁸⁰ Entrevista concedida em 28/03/2018.

Uma dimensão importantíssima que coube a nós da escola, bem em uma época que estava finalizando o ano, finalização do livro de chamada, parecer descritivo, e surgiu aqueles boatos do despejo, precisava urgentemente fazer um dossiê para encaminhar para o governador e para as entidades. Elaboramos 60 páginas no coletivo de educadores em questão de dois dias. Dados da produção, dados da escola, histórico do acampamento, quem são as famílias daqui, fotos, tabelas, o coletivo de educadores ficou aqui dois dias inteirinhos, iniciamos na quinta feira a noite e precisávamos enviar no domingo, ficamos quinta, sexta e sábado e em um desses dias acabou a energia no acampamento ainda, questão de despejo e sem energia, nós torcemos para os homens não vir naquele dia, porque se viesse seria horrível o transtorno. Pensamos que teríamos que ir lá em Vista Alegre para poder imprimir esse dossiê, eu fico imaginando como seria se não tivesse a escola aqui naquele dia para poder ajudar e fazer esse dossiê. Não é dizer que nós somos os sabidos, nós aqui somos muito humildes desde uma escrita, lidar com questões digital, questões da impressora e se não temos a escola aqui esse trabalho não ia ser realizado e a direção e a frente de massa do setor diz que o que ajudou a segurar, uma das dimensões que ajudou a segurar foi esse dossiê que correu o Brasil inteiro, foi para o governador, foi para entidades religiosas, o doutor Olímpio com o Ministério Público teve acesso, os dois prefeitos de Ortigueira e Faxinal, o INCRA. Inúmeras pessoas tiveram acesso a aquele dossiê que é uma conquista do acampamento mas que a escola teve esse importante papel de sistematizar.

A escola não é só a equipe pedagógica, talvez a equipe pedagógica tem um pouco mais de liberdade porque os educadores ficam muito em sala de aula, mais presos, e mesmo nós da equipe pedagógica estamos presos na burocracia mas temos um pouco mais de tempo que os educadores, então podemos contribuir com essa comunidade [sic] (LIMA, 2018).

Assim sendo, a vida do acampamento funde-se com a vida escola, ambos em movimento de complementariedade, buscando no todo dialético, na realidade, na atualidade, nas relações de trabalho, luta, organização coletiva, cultura e história, elementos para planejar o que é possível ser organizado dentro da escola para provocar reflexões e ações que possam transformar a totalidade vivida, considerando que,

[...] totalidade não significa todos os fatos. Significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual em fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético; [...] se são compreendidos como parte estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 44).

Nessa lógica de conhecer a totalidade, o trabalho como matriz formativa é essencial, visto que pelo trabalho o homem se constrói na relação com ele mesmo e com a natureza. Pela compreensão desse elemento e da concepção que se tem sobre o trabalho é que se pode construir a consciência e identidade de classe trabalhadora (MST, 2013). Os Pedagogos Socialistas apontam a dimensão do trabalho como essencial, uma das mais importantes. No entanto Pistrak (2000) e Shulgin (2013) avaliam que foi uma dimensão que proporcionou dificuldade em ser implementada, mas sempre apontada e exercitada como elemento principal, inclusive, como elemento central na organização dos Planos de Estudos (KRUPSKAYA, 2017).

Também nos Planos de Estudos das Escolas Itinerantes, o trabalho é um elemento central “o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz” (MST, 2013, p. 15). Mas qual trabalho deve-se vincular ao projeto educativo de acordo com matrizes formativas? Segundo o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes, deve ser negado o trabalho vinculado ao acúmulo de capital e exploração da força humana, pois é necessário planejar ações que visem o trabalho educativo, no qual todos trabalhem na relação teoria e prática; necessário também enfatizar o envolvimento dos estudantes no trabalho socialmente necessário, assim como as orientações, da Pedagogia Socialista, considerando a faixa etária, as condições da escola e as necessidades do acampamento/ ou comunidade; princípio do trabalho coletivo para fortalecer a coletividade pretendida, “ o trabalho coletivo tem o maior caráter formativo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 112); o trabalho com a terra, práticas agroecológicas; trabalho em agroindústrias, conforme a possibilidade; pesquisa sobre o trabalho e suas dimensões, devem ser organizadas e planejadas pela escola, para uma maior compreensão dessa dimensão tão importante, se não, central do Plano de Estudos.

O pedagogo deve articular junto ao professor e estudante que a relação trabalho/comunidade e conteúdo/escola nunca se desvincule, ou seja, não é recomendado que o elemento trabalho e ação na comunidade, coordenada pela escola, aconteça sem um planejamento escolar, uma vinculação com o currículo da disciplina responsável. Toda ação, todo trabalho socialmente necessário, deve

ter relação com o currículo escolar e também com a demanda coletiva da comunidade acampada, uma necessidade real que trará benefícios para a coletividade.

A luta, é outra matriz formativa fundante, pois “cada estudante deve tornar-se um lutador e construtor. A escola deve esclarecer pra ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar” (PISTRAK, 2009, p. 121). Freire (1987) lembra que é obrigação dos educadores e revolucionários “lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada” (p. 85).

Na Escola Itinerante, segundo o Plano de Estudos, o sentimento de ser lutador e lutadora deve estar presente nas relações. Devem saber que é necessário lutar, pressionar, indignar-se, contestar, decidir, organizar-se, pois são conhecimentos que podem ser construídos nas relações intraescolares. E também devem posicionar-se diante das lutas da classe trabalhadora, participar dos eventos e instâncias do MST, das Jornadas de Luta, encontros de educadores, Sem Terrinha.

Na Escola Itinerante Caminhos do Saber, esse sentimento de reivindicar os direitos e lutar por eles, está muito presente. Nas observações que foram feitas durante a pesquisa, foram muitas as ocasiões em que a matriz da luta social esteve presente no cotidiano observado. A escola também estava organizando a ida de dois estudantes para o Encontro Sem Terrinha, de 2018, um importante evento que organiza as crianças do Movimento em relação a garantia de direitos que lhes são fundamentais.

Toda escola estava muito envolvida com a ameaça de desocupação que, desde 2017, tem assombrado o acampamento. A coordenação pedagógica ficou responsável por montar um dossiê com a história e dados sobre a população, escola e produção. Esse dossiê foi um importante instrumento para evitar que a desocupação acontecesse no fim de 2017, e percorreu todo o Paraná: passou nas mãos de promotores, Bispos e demais autoridades que faziam a defesa da manutenção do Acampamento Maila Sabrina. Nesse período, o acampamento recebeu a visita do Bispo de Ponta Grossa, e foi a Escola que ficou responsável por preparar o momento da mística e de apresentar todo o acampamento à autoridade sacerdotal. Esses relatos demonstram que a escola vivencia diariamente a Matriz Luta Social.

Importante destacar que aqui encontra-se evidenciada uma dimensão importante do trabalho do pedagogo da Escola Itinerante: a luta. O Pedagogo tem a luta como fundamento, como direção. Ser pedagogo da Escola Itinerante é antes de tudo ser um militante, um lutador um construtor de estratégias para o fortalecimento da luta pela terra e da luta de classes.

A matriz formativa Organização Coletiva relaciona-se com as duas matrizes anteriores: Luta Social e Trabalho. Visa criar hábitos de organização coletiva, tão necessários para a luta e para a construção de novas relações da vida, de trabalho e de produção. Krupskaya (2017) destacava sua preocupação com a falta de capacidade organizativa que os Pedagogos Russos herdavam da velha escola e da velha sociedade pelo caráter autoritário que a mesma trazia, e afirmava ser uma tarefa importante a de desenvolver essa capacidade na nova geração. Reclamava, por exemplo, que até conseguiam construir e imprimir materiais de formação, mas por falta de organização, tinham dificuldade na tarefa de distribuição. Este é um exemplo que a autora oferece para percebermos o quanto é importante desenvolver essa capacidade na geração de jovens Sem Terra que estudam na Escola Itinerante, para que planejem suas ações e a melhor forma de executá-las.

A Escola Caminhos do Saber tem buscado priorizar a auto-organização dos estudantes, e atualmente estão organizados seis Núcleos Setoriais: Bem-estar e Saúde; Embelezamento; Finanças; Memória; Apoio e Ensino e; Agroecologia (SAPELLI, 2017, p. 21). O trabalho socialmente necessário, também pode ser um meio de se organizar coletivamente e auxiliar na organização da comunidade. O coletivo da escola havia proposto para o ano de 2017, como trabalho socialmente necessário, organizar o acampamento com placas referências para facilitar a entrega de correspondências e a circulação de visitantes. No entanto, a organização não foi suficiente para dar conta da tarefa, e a transferiram para o período de 2018. Será um belo exercício de auto-organização e trabalho socialmente necessário.

Os próprios tempos formativos, para além do tempo aula, instigam a organização: tempo formatura, reunião da Comissão Executiva da Assembleia,

entre outros (NASCIMENTO, 2018)⁸¹. A organização e a coletividade são elementos de complementaridade: ser organizado é bom para a luta, mas saber organizar-se no coletivo é imprescindível.

A matriz formativa da cultura deve se colocar contra a indústria cultural capitalista, e a favor do “cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos” (MST, 2013. p. 18). Krupskaya (2017), ao avaliar a questão da cultura na sociedade de classe, afirma que a “‘cultura proletária’ é um lema de combate, é um lema de luta. O lema “cultura proletária” no Estado burguês é algo bastante revolucionário” (p. 99). Porém, a autora problematizava o papel da cultura na sociedade Russa do período pós-revolução, em que não mais haveria a dicotomia cultura proletária/cultura burguesa. O proletariado tomou o poder, estava na direção, então a cultura assumiu um novo papel, o de convencimento por meio da arte. Arte que surge da vida, e que pode ser instrumento de fortalecimento de novas relações proletárias (KRUPSKAYA, 2017). A memória, a imagem e a obra de arte ajudam a construir no imaginário do trabalhador “a identidade de trabalhadores, constituída desde sua especificidade mais próxima: somos Sem Terra, somos trabalhadores camponeses” (MST, 2013, p.18).

A Escola Itinerante Caminhos do Saber organiza o tempo formativo, no início da reunião da Comissão Executiva da Assembleia, em outros momentos coletivos, como por exemplo: a mística, um elemento cultural Sem Terra que mantém viva a memória das lutas dos Sem Terra, das lutas do acampamento, das lutas da escola. A simbologia presente na escola, como os girassóis da Educação do Campo, a bandeira do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, a cor vermelha, as músicas de autoria de camponeses artistas ligados à luta, os poemas que nascem da experiência individual e coletiva de lutar por vida, educação e terra.

A matriz formativa da história propõe a compreensão do movimento da humanidade para construir-se humanidade. Faz-se necessário compreender que somos construções históricas e, portanto, podemos construir outras relações e sujeitos a partir da nossa ação intencional na realidade. Segundo MST (2017), é

⁸¹ Entrevista concedida em 27/10/2018.

preciso lutar tendo perspectiva histórica, ter evidente no projeto de escola, qual homem, sociedade, conhecimento, cultura se deseja construir.

A história ilumina o presente e dá subsídios para projetar intencionalmente o futuro, vislumbrando estratégias para alcançar objetivos positivos à classe trabalhadora (MST, 2013). A história da humanidade na Pedagogia Socialista equivale à história da luta de classes (KRUPSKAYA, 2017).

Na Escola Caminhos do Saber a história se faz presente na memória guardada pelo relato oral e escrito daqueles que fizeram parte da trajetória do acampamento, organizados no Núcleo Setorial da Memória, que cumpre com a tarefa de registro dos acontecimentos mais importantes. O próprio Inventário da realidade é fonte histórica, pois o Guia Metodológico para a Construção do Inventário da Realidade (CALDART *et al*, 2016) afirma que “é fundamental conhecer a história (transformações) do território onde a escola se insere: o percurso da comunidade, das famílias, do lugar em que estamos hoje vivendo, trabalhando” (p. 10).

Os Pedagogos que compõem a Coordenação Pedagógica da Escola, são responsáveis por articular e garantir que as matrizes formativas se mantenham vivas, presentes e, mais que isso, sejam referência para a organização do trabalho pedagógico, especificamente, para o planejamento, aqui representado pelo Plano de Estudos, em complementariedade à Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

A proposta do Plano de Estudos para que se execute a extensão do período de permanência na escola é a proposição de tempos escolares que extrapolam o tempo aula. Em um dia letivo, muitos tempos podem ser organizados, superando a forma de escola clássica, a “cela de aula” (GEHRKE, 2014). A orientação do Documento é que no planejamento coletivo com educadores e coordenação pedagógica, os diferentes tempos educativos, sejam divididos durante a semana, assim como, nos períodos do dia, de modo que, haja uma distribuição intencional dos tempos, sem que aconteçam todos ao mesmo tempo. São ao todo, doze tempos diferenciados: O tempo educativo “abertura”; o Tempo Trabalho; o Tempo Leitura; o Tempo Reflexão Escrita; o Tempo Cultura; o Tempo Aula; o Tempo de Estudo; o Tempo Oficina; o Tempo Notícia; o Tempo dos Núcleos Setoriais; o Tempo dos Educadores.

Em todos esses tempos, o pedagogo tem a tarefa de orientar o grupo de como fazer, dar as coordenadas, garantir que os encaminhamentos apontados na reunião da comissão executiva materializem-se nas ações desenvolvidas e, principalmente, a relação dos tempos com o PPP e com o planejamento de ensino, organizado por Complexo.

Destaca-se aqui à ação do pedagogo em relação ao Tempo dos Educadores, que se refere aos momentos de encontros dos professores para estudo, planejamento, troca de informações, experiências. É um momento rico para realizar o trabalho do planejamento coletivo em relação ao currículo ou outras atividades relacionadas ao Plano de Estudos e os Complexos. Um momento de saber o que o outro planejou, para juntos pensarem em atividades interdisciplinares, tendo a vida como campo de atuação interdisciplinar. Este é um tempo que pode também ser destinado ao estudo do Inventário da Realidade. A coordenação pedagógica e os professores que já trabalharam na escola podem relatar e explicar aos novos educadores o que cada porção significa, relacionado a que situação da vida do acampamento está. Enfim, é a hora de trocar e construir juntos metodologias que possibilitem o acesso ao conhecimento mediatizado pela vida do acampamento, pelo mundo do trabalho (MST, 2013). O objetivo desses tempos diversos é não fadar a escola ao verbalismo maçante, que pouco constrói e muito massifica.

O Plano de Estudos (2013) propõe inúmeras ações metodológicas que ajudam superar a sala de aula clássica, sem minimizar a importância do tempo aula, como: excursões pedagógicas, trabalhos de pesquisa, místicas, datas comemorativas, atividades de amostra das atividades desenvolvidas ao final de cada etapa (conforme organização da escola), enfim, muitas são as formas de fomentar criatividade e conhecimento.

O trabalho dos Pedagogos das Escolas Itinerantes junto ao coletivo de educadores é, entre outras coisas, apresentar todos os elementos do complexo e ajudar a construir as relações necessárias entre os conteúdos do currículo e a realidade. Portanto, a base de tudo é a atualidade. Seria necessário no início de toda formação e de todo planejamento coletivo organizar estudos para compreender que atualidade é essa em que a escola e seus sujeitos estão inseridos e o que, nela, é necessário combater intencionalmente e onde estão as

contradições e brechas nas quais é possível construir novas relações de vida e trabalho. O como pode-se construir, está na articulação desses elementos.

Os Pedagogos organizadores do trabalho pedagógico, precisam ter clareza da concepção de educação, homem, escola, sociedade e trabalho. Tendo construído isso, e sendo essas concepções a direção de nossas ações na escola, devem articular o currículo com a vida. Mediados pelo trabalho, as matrizes pedagógicas e os tempos educativos fazem-se necessários para construir o novo. Em que consiste o novo? Articular a vida com o conhecimento escolar. Por esta razão as Matrizes Pedagógicas “organizadoras do ambiente educativo” (MST, 2013, p.32) estão vinculadas diretamente aos objetivos da educação, que são de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

O PPPCFHCE, ele mesmo, orienta o pedagogo como fazer, dá subsídios para novas relações de ensino, gestão, organização. Ele mesmo modifica a forma escolar e por esta razão modifica o trabalho do pedagogo, que se torna auto realizador (HADDAD, 2016) e propositivo de novas relações pedagógicas, mais libertadoras e conscientizadoras.

O trabalho do pedagogo, necessita ser coletivo e propositivo junto aos educadores na tarefa de articular os conteúdos curriculares, os objetivos de ensino e os êxitos esperados com métodos e tempos específicos, com os aspectos da realidade, com o trabalho, com as fontes educativas do meio e, além disso tudo, deve propor novas relações de gestão pautadas na auto-organização dos estudantes que modifica a forma escolar e a forma de organizar o trabalho pedagógico.

Para Lima (2017)⁸², que trabalha como pedagogo na Escola Itinerante Caminhos do Saber, foi fundamental participar do processo de elaboração do Plano de Estudos, ele afirma que:

Participar foi fundamental pra mim compreender. [...] a gente compreende quase todo o processo da construção dos complexos e se vê essa materialidade na própria escola, construímos lá e vivenciamos a materialidade aqui no chão da escola também [sic] (LIMA, 2017).

⁸² Entrevista concedida em 07/10/2017.

Executar e vivenciar essa forma de planejar e organizar o trabalho pedagógico na Escola é romper com a antiga “tendência de banalizarmos a teoria quando nos aproximamos da vida cotidiana” (MST, 2013, p. 33), ou de se valorizar somente o conteúdo sem relação com a vida e realidade do entorno. As duas formas extremadas comprometem a qualidade de formação dos estudantes. O MST avançou na teoria pedagógica, na organização curricular e na organização do trabalho pedagógico quando retoma e aprofunda o estudo da Pedagogia Socialista Soviética, pondo no centro da organização do ensino e aprendizagem o trabalho, a atualidade, a coletividade e auto-organização dos estudantes.

O Plano de Estudos (MST, 2013) também propõe a necessária intencionalidade em organizar o trabalho pedagógico nessa direção, prezando para que o ambiente educativo seja organizado, possibilitando a relação teoria/prática, para que todos desenvolvam trabalho socialmente necessário, de acordo com a idade e possibilidade de cada um, primando pela organização coletiva, assim, elevando o grau de dificuldade e de envolvimento produtivo de acordo com a idade e escolaridade, de modo que vivenciem formas de trabalho produtivo com a terra, respeitando os preceitos de práticas agroecológicas. É importante que os estudantes mais velhos também possam ter acesso a formas produtivas agroindustriais. O Pedagogo deve ser o articulador desse processo, fazendo encaminhamentos necessários para garantir a intencionalidade anunciada. Deve organizar uma assembleia com a comunidade escolar e acampada para, no coletivo, definirem qual trabalho socialmente necessário seria importante para a comunidade e que também viesse de encontro com os currículos das disciplinas, já realizarem a divisão das turmas por faixa etária adequada aos trabalhos escolhidos. Após definirem a ação, precisam pensar o calendário de realização do trabalho socialmente necessário, qual a estimativa de tempo para cumprirem com o objetivo. São algumas estratégias para garantir que essa dimensão do trabalho socialmente necessário se efetive.

Somos herdeiros, segundo Freitas (2001), de um conhecimento fragmentado gerado no processo de evolução do sistema capitalista e seu “progresso científico, baseado em relações que privilegiam a vinculação de determinadas ciências ao processo produtivo, no marco das relações de produção capitalista (...)” (p. 109). Visando a superação de mais essa contradição, o Plano de Estudos (2013) da

Escola Itinerante propõe na articulação de seus elementos, a integração entre as áreas do conhecimento, da vida, do trabalho como princípio educativo e da auto-organização dos estudantes.

O Plano de Estudos traz como princípio a organização das disciplinas por área do conhecimento, dessa forma faz-se necessário pensar a relação das disciplinas da mesma área e também entre as demais áreas. Uma tarefa importante do Pedagogo é ser articulador dos conhecimentos presentes na especificidade de cada disciplina ou área de conhecimento. A coordenação pedagógica precisa organizar momentos de diálogo entre as disciplinas que se aproximam como área de conhecimento. Aqui também a realidade deve ser ponto de partida, ela pode explicar a relação, a conexão entre uma disciplina e outra. Outro princípio presente, é o da coletividade, outro elemento a ser articulado pelo Pedagogo. O planejamento coletivo pode contribuir na integração entre as áreas do conhecimento.

Essa tarefa exige do pedagogo um conhecimento mínimo dos fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas que compõe cada área do conhecimento, isso para que possa ajudar os educadores a relacionar o seu currículo e traçar ações comuns.

Tratados um conjunto dos elementos da proposta pedagógica, passar-se-á agora a analisar mais especificamente o trabalho do pedagogo com o planejamento de ensino por complexo e a auto-organização dos estudantes.

3.2.1 O Trabalho do Pedagogo com o Planejamento de Ensino: desde o inventário até o planejamento por complexos de estudo

O Planejamento sempre foi uma preocupação na organização da Pedagogia do Movimento, inclusive considerado como um elemento importante que identifica a presença do Movimento e de sua pedagogia nas escolas de assentamentos e acampamentos:

Professores que planejam o seu trabalho. Parece tão elementar, mas é um sinal muito importante, sinal de que os professores se preocupam com o que vão fazer, como vão ensinar. E se nesta escola os professores planejam, como isto é feito? Individualmente ou em equipe? E planejam o quê? Quais as perguntas que costumam fazer no momento de planejar? Sobre o que discutem principalmente? E sempre foi como é hoje? Já foi diferente? O

processo a ser potencializado é o da reflexão sobre a prática: não fazer do planejamento um ritual mecânico; e também todo planejamento que vá bem além das aulas, ou de como trabalhar com os conteúdos de ensino. O que precisa ser planejado é o ambiente *educativo* da escola, que inclui as práticas e as relações sociais que se fazem pedagogia, que se fazem valores, nos diversos tempos e espaços que devem compor cada dia 'letivo'. As perguntas que não devem faltar em nosso planejamento como educadores: como vamos ajudar cada educando a se desenvolver mais como ser humano neste dia, nesta semana, neste mês. Que situações de aprendizado, que práticas vamos organizar juntos para garantir isso? Que valores precisamos reforçar em nossa coletividade? Como garantir que nosso jeito de fazer avaliação leve em conta o processo de desenvolvimento humano que temos a tarefa de acompanhar? [grifos do autor] (MST, 2001, p. 9, 10).

Muitas foram as experiências em relação à forma de planejamento, passando pela Pedagogia Freiriana com os Temas e Palavras geradoras, buscando sempre aperfeiçoar a prática de fazer presente a conexão da Escola com a vida, se reaproximando da Pedagogia Socialista soviética quando o setor de educação do MST/PR se propôs a repensar sua prática pedagógica e, a partir de 2009, iniciaram a pesquisa e formulação do Plano de Estudos por Complexos, sendo que aconteceu “um processo intenso de reavaliação e incorporação de novos elementos” (HAMMEL, FARIAS, SAPELLI, 2015, p. 67-68).

Segundo as autoras, na primeira fase do trabalho, tinham como proposição inicial, organizada pelo Professor Luiz Carlos de Freitas e “com base em seus estudos da experiência e da autocrítica dos pedagogos russos (HAMMEL, FARIAS, SAPELLI, 2015, p. 69), a construção das matrizes formativas, inventário da realidade, uma lista de conteúdos de ensino para os diferentes anos de educação básica, os objetivos formativos e os objetivos de ensino. Era uma tarefa grande e muito importante. Agora, cabe aqui compreender o trabalho do pedagogo com o inventário da realidade e com os planos de ensino, numa relação de complementariedade. O inventário é base para a construção dos planos, que sem estarem vinculados à realidade dos estudantes não cumprem com a tarefa de evidenciar as contradições da sociedade capitalista para poder construir meios de superá-la.

Para explicar o que são os inventários da realidade, é importante entender que essa formulação tem como referência a organização dos Complexos na construção da nova escola soviética. Naquele contexto,

[...] a finalidade da escola é proporcionar à criança compreensão da realidade viva. Isso só pode ser obtido esclarecendo-se as relações que existem entre os fenômenos na vida real, iluminando estas ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem. Para esclarecer as conexões reais, é preciso distinguir o essencial do secundário e falar exatamente sobre o que é essencial, o mais importante, o que é decisivo. Eis porque é imperativo que o conteúdo do complexo seja ditado pela vida, seja definido por essa vida (KRUPSKAYA, 2017, p.125).

Os pedagogos russos também afirmavam que “o trabalho é a base da vida das pessoas” (KRUPSKAYA, 2017, p. 315) e também que a vida é perpassada pela atualidade. Portanto para os educadores russos,

Os temas para os complexos nos programas são escolhidos não ao acaso, arbitrariamente, toma-se exatamente aquilo que, em primeiro lugar, é necessário para resolver os desafios socioculturais que são colocados para a escola em seu meio circundante (KRUPSKAYA, 2017, p. 316).

Os conteúdos escolares devem ter ligação com a vida, subsidiar a vida, transformar a vida. Esse é o grande objetivo. Então faz-se necessário conhecer a vida, o entorno da escola, as relações de trabalho, os recursos naturais, as lutas e organizações presentes. Foi a intenção, na elaboração dos Complexos de Estudo, de inserir o Inventário da Realidade.

Inicialmente o roteiro para a construção do inventário da realidade era mais simples e objetivo. Consistia em inventariar elementos relacionados ao trabalho, lutas sociais, recursos educativos do meio, mais elementos, como segue, conforme orientação do Setor de educação.

Seguimos o seguinte roteiro:

INVENTÁRIO DA REALIDADE

- Questões com as famílias;
- Agências formativas;
- Cultura local/costumes;
- Trabalhos;
- Origem das famílias;
- Pautas e lutas sociais existentes;
- Contradições e problemáticas;
- Auto-organização;

- Quem são os educandos;
- Referências;
- Influências externas e relação com a sociedade;

INVENTÁRIO DOS CONTEÚDOS:

- Referências;
- Metodologias;
- Conteúdos;
- Tempos educativos;

ORIENTAÇÕES GERAIS:

- Quantas Famílias;
- Participação dos educandos;
- Participação da comunidade escolar;
- Proposta político pedagógica;

Fonte: Setor de Educação (2010).

Segundo Hammel (*et al.*, 2015), entre as escolas envolvidas nessa primeira fase estava a Escola Itinerante Caminhos do Saber, objeto desse estudo, sendo que foi, entre outros, uns dos primeiros inventários da realidade formulado e construído.

Depois de seis anos, o Setor de Educação do MST propôs uma nova formulação, mais detalhada, para reunir informações sobre o entorno das escolas e “conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla” (MST, 2016). O documento destaca que os objetivos do inventário da realidade são:

- identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo, para discussão com a comunidade e possível inclusão no planejamento pedagógico;
- levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho, considerando a possibilidade real de ligação das escolas do campo com atividades de produção agrícola de base agroecológica, e a necessidade de refletir sobre a realidade da agricultura hoje e suas mudanças no tempo e no espaço;
- verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas;
- identificar conteúdos a serem incluídos no plano de estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual;
- levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas

questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino (MST, 2016, p. 02).

A nova proposição de roteiro para construção do Inventário da Realidade orienta duas fases que devem ser elaboradas uma após a outra para garantir a qualidade da elaboração das duas. A primeira fase, nominada de levantamentos básicos, consiste na investigação e registro de dados sobre recursos naturais e reconhecer a biodiversidade; pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola (característica de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais); dados sobre a produção, os sistemas produtivos e uso de tecnologia; as formas de trabalho e sua organização; as Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias; sobre a escola, sua estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares; e dados sobre o que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola (MST, 2016).

A fase dois propõe aprofundamento, pesquisa sobre “agroecossistemas existentes no entorno da escola, em interface com informações sobre o sistema agroalimentar da região”:

A ideia é que esta ferramenta ajude a estudar relações fundamentais entre produção e consumo de alimentos, agricultura, estrutura agrária, funcionamento da lógica de exploração capitalista (sobre o trabalho e sobre a natureza) e construção de novas relações sociais de produção. Estudos que integrem abordagens ecológicas, econômicas, políticas e socioculturais, adequando-os para cada faixa etária (MST, 2016, p.10).

Para chegar a esses dados, propõem o levantamento do percurso histórico da comunidade e todos que a integram; propõem também uma pesquisa mais aprofundada da biodiversidade, sistemas de produção, trabalho e uso de tecnologias e levantamento sobre conflitos, lutas sociais e organização política e estudos sócio/culturais. Para isso, orienta-se a construção de mapas, pesquisas de campo, rodas de conversa e as metodologias possíveis para chegar a dados para inventariar a realidade.

Na Escola Itinerante Caminhos do Saber a primeira versão do inventário, menos detalhada, tal como orientação inicial de 2010, foi construída e foi referência para o trabalho de planejamento de ensino até 2015. Segundo Lima (2017)⁸³,

[...] foi construída essa versão inicial e depois juntamente com os educadores foi feita a versão final de sistematização um pouco mais detalhada, análise e assim por diante porque precisava ter um primeiro passo, foi feito assim e depois foi elaborado coletivamente, utilizamos esse inventário até 2015, só atualizávamos ele de ano a ano, até que em 2016 houve a discussão junto ao setor de educação para que esse inventário fosse mais detalhado, estamos ainda na construção dessa versão. Foi feita divisão de tarefas entre os educadores da escola para a construção deles, não temos a versão final ainda, mas no final do ano passado já dividimos tarefas de acordo com a orientação mais detalhada. A versão inicial tinha umas 20 páginas e esta já passa de 40, então, tem muito mais descrição desse processo [sic].

Segundo o Pedagogo, a divisão de tarefas para o início da pesquisa para a implementação do inventário da realidade mais detalhado foi uma proposta da Coordenação Pedagógica. Ele considera que é tarefa do pedagogo fazer a articulação e discussão para levar ao coletivo escolar uma maior consciência sobre a função e importância do inventário da realidade, e afirma que o trabalho da

[...] coordenação pedagógica é fundamental, porque nós fazemos essa articulação, discussão e atualização. Tem que garantir a escrita, tem que ser de qualidade, tem que vivenciar a totalidade do entorno que não é somente aquilo que a gente consegue ver, mas ir até as famílias, entrevistar, fazer coleta de dados, para realmente compreender o entorno na sua totalidade (LIMA, 2017)⁸⁴.

Em relação ao trabalho do pedagogo na construção do inventário da realidade, acredita-se que o objetivo seja, primeiramente, garantir com o coletivo da escola itinerante a construção do documento, do próprio inventário e sua constante atualização. Para isso faz-se necessário compreender e fazer com que os demais envolvidos entendam os objetivos apresentados e o quanto conhecer a realidade possibilitará melhores condições de ensino que sejam comprometidos com a transformação da realidade em que se inserem.

⁸³ Entrevista concedida em 07/10/2017.

⁸⁴ Entrevista concedida em 07/10/2017.

Como indicam os objetivos apresentados pelo roteiro (MST, 2016), observando e inventariando a realidade, o entorno da escola, a coordenação pedagógica e os educadores poderão perceber quais trabalhos seriam socialmente necessários e possíveis de serem assumidos pela escola; poderão conhecer o entorno, o que também possibilita identificar as fontes educativas do meio e, além disso, acrescentar no Plano de Ensino visitas, passeios pedagógicos, caminhadas, observações de terrenos, erosões, mata ciliares, paisagens, experiências agroecológicas e muitas outras possibilidades observação e intervenção pedagógicas.

Portanto, a OTP na Escola Itinerante cumpre com a função de propor formas de trabalho vinculado ao currículo e o currículo vinculado ao trabalho por meio da investigação do inventário da realidade sobre as formas de trabalhos desenvolvidos na comunidade, identificando as possibilidades de trabalho socialmente necessário, o desenvolvimento efetivo do autosserviço, da auto-organização dos estudantes em Núcleos Setoriais (NSs)⁸⁵, e demais possibilidades de vinculação com a prática social e as formas de trabalho presentes nela. Freitas (2001, p. 100-101) afirma que,

O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola.

Essa relação da escola com o trabalho material é uma forma de superar a contradição da escola capitalista de separar o conhecimento da prática e do trabalho. Deve ser superado o modelo em que o elemento mediador da apropriação do conhecimento não é mais o trabalho, e sim o verbalismo do professor (FREITAS, 2001). O Plano de Estudos (MST, 2013, p. 15) propõe “que o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz”.

⁸⁵ Coletivos de trabalho formados por estudantes de todas as turmas, reunindo diferentes idades e experiências em um mesmo grupo. Desta forma, “os núcleos setoriais, são apresentados como espaço de exercitar a auto-organização, o trabalho” (MARIANO, 2016, p. 167).

Para que essa relação entre currículo e vida se efetive, a escola construiu um documento maior que pode ser consultado como referência e apoio sempre que necessário, e que é baseado nas orientações do Setor de Educação do MST (2016). Porém, para tornar mais visível e de fácil manejo, a escola também construiu um quadro chamado “Coluna da Vida”, no qual estão organizadas as porções da realidade, que são os elementos da materialidade dos estudantes inventariados, possíveis de serem elo entre a realidade dos estudantes e o conhecimento organizado no Currículo escolar.

QUADRO 08 - COLUNA DA VIDA DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

LUTAS	ORGANIZAÇÃO	TRABALHO	CULTURA
-Luta pela terra/ Reforma Agrária Popular; pela educação; pela saúde; acesso e permanência na terra. - Luta pela Agroecologia. -Luta: Gênero (participação de poder). -Luta pela cidadania (título de eleitor, bloco de produtor, endereço, RG). - Luta pela organização - Luta contra o machismo e homofobia. -Luta contra as privatizações -Luta contra a exploração e violência as mulheres	Formas de organização no acampamento/assentamento: -Núcleo de Base; Setores; Coordenação; Direção; Brigada. -Associação; -Grupo de Jovens/ Adolescentes; Grupo de Mulheres; Assembleia. Formas de organização da escola: -Gestão democrática -Coordenação e direção da escola, Coletivo de educadores (grupo de estudo) - Núcleos setoriais. -Conselho de Classe Participativo; Equipes de Trabalho; Reunião de pais. - Assembleia; - Núcleo Setorial -Coordenação de Núcleos Setoriais (educandos). -Comissão Executiva da Assembleia	Produção familiar e comercialização): - Plantio e colheitas; - Produção leiteira; -Criação de animais (bovino, equino, suíno, aves, caprino, ovino) - Manejo do gado de corte - Produção de alimentos - Empreitada - Diárias - Processamento de alimentos de forma artesanal (bolo, queijo, pão, bolacha, doce, pamonha, mel...) Autosserviço Trabalho doméstico; Organização do espaço escolar; Embelezamento; Cuidado das crianças; Proteção de fontes; Plantio de árvores; guarda no acampamento, mutirões. Venda da força de trabalho: - Colheitas; Pedreiro; Pintor, professor, agentes de saúde,	-Pista de laço -Torneios e campeonatos de Futebol -Torneios de baralho -Festas Juninas -Festas das igrejas - Chimarrão - Café - Mística - Zumba -Troca de sementes - Sinuca -Cinema da Terra

		<p>motorista, comerciantes (ajuda de custo), guarda no acampamento</p> <p>Autônomos</p> <p>Oficina, borracharia,</p> <p><u>Vendas e comercialização de:</u> cosméticos, roupas, de alimentos oriundos do processamento artesanal (bolo, queijo, bolacha, pamonha, geladinho...)</p> <p>Cooperativas do agronegócio</p> <p>Coamo, Cocari, Klabin</p> <p>Beneficiamento e processamento de grãos, venda de insumos</p> <p>Papel e Celulose</p> <p>Cooperativas</p> <p>COPRAN</p> <p>Beneficiamento e processamento da produção (derivados do leite)</p> <p><u>Indústria</u></p>	
--	--	---	--

Fonte: Arquivos da Escola Itinerante Caminhos do Saber

O quadro é composto por colunas que se referem a bandeiras de luta presentes na comunidade, formas de organização do acampamento e também da escola, e diversas representações de trabalho e de cultura. Importante salientar que essas porções da realidade não são conteúdos, mas podem ajudar a explicar o conteúdo, ser elo entre o particular e o todo, e ser âncora para que o conhecimento acumulado pela humanidade ajude a compreender a totalidade em que está inserido para que, conhecendo a mesma, possa futuramente transformá-la, ou manter, conforme interesse da classe trabalhadora.

A Coordenação pedagógica deve disponibilizar um quadro da coluna da vida para cada educador, assim, no momento do planejamento ficará mais fácil de

procurar porções que possam ser ponto de partida para o ensino, organizando seu planejamento, conforme orientações do Plano de Estudos (2013). A Coluna da Vida também pode ser roteiro para o estudo mais profundo do Inventário da Realidade, aproximando cada vez mais o educador da realidade do estudante. Muitos educadores da Escola Caminhos do Saber são acampados, mas outros residem em municípios ou comunidades próximas à escola não conhecendo a realidade em que a comunidade está inserida. Sendo assim, a coordenação pedagógica pode organizar um momento em que o grupo de educadores, a partir da coluna da vida, possa trocar informações e fazer, também no coletivo, a leitura de partes do inventário da realidade.

Uma tarefa muito importante do Pedagogo da Escola Itinerante é a ação de articular com os educadores a relação inventário da realidade/Porção da realidade, com os conteúdos do currículo, com o trabalho, com a vida e outros elementos que compõe o complexo, no planejamento.

O planejamento por complexos de estudo (PCE) é o plano elaborado em cada Escola Itinerante. Nessa sessão será tratado do trabalho do pedagogo na elaboração dos PCEs da Escola Itinerante Caminhos do Saber, que é um documento oficial da escola, equivalente ao que o sistema educacional do Estado do Paraná nomeia de plano de trabalho docente (PTD), mas com grandes diferenças de concepção e intencionalidade. Sobre o trabalho do Pedagogo com o PTD, é possível perceber um processo de burocratização do trabalho do pedagogo, que não participa da elaboração por não conter na concepção da atividade o caráter coletivo, pois é “uma prática, que basicamente, está orientada para que cada educador elabore seu planejamento” (BAHNIUK *et al*, 2015, p. 104). Assim, o pedagogo acaba por orientar os passos de construção, em seguida recolhe os planos e, geralmente, engaveta, pois, a intensificação do trabalho não permite uma análise cuidadosa, e muito menos que esses planos orientem práticas de organização do trabalho pedagógico, possibilitadas pelos PCEs. Haddad (2016) aponta que no sistema estadual de ensino,

[...] o pedagogo tem assumido múltiplas tarefas ligadas a questões corriqueiras e imediatas. Por esse motivo o pedagogo deixa de realizar o seu trabalho no acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. Esse fato tem gerado nos pedagogos um

sentimento de frustração, de estranhamento, pela perda de sentido do seu trabalho (HADDAD, 2016, p. 215).

O PCE é um documento que tem como princípio o trabalho coletivo e interdisciplinar, articula os diferentes elementos de um complexo e está organizado da seguinte maneira:

[...] traz inicialmente os objetivos formativos de cada turma e os êxitos esperados em cada semestre. Na sequência, apresenta a porção da realidade presente no Complexo; e, em seguida, a justificativa do envolvimento de cada disciplina no Complexo de Estudo; seleciona e organiza os *conteúdos escolares*; formula os *objetivos de ensino* e os organiza por Complexo e no conjunto deles, para o semestre; a partir disso, destaca os *pré-requisitos* necessários para a realização do trabalho; e por fim, apresenta as definições sobre a *avaliação*, que indica os *êxitos esperados, critérios e possíveis situações de avaliação [grifos nossos ou do autor?]* (BAHNIUK et al, 2015, p. 105).

O quadro a seguir, demonstra a organização do Planejamento por Complexos de Estudo.

QUADRO 09 - ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO POR COMPLEXOS DE ESTUDO

PLANEJAMENTO POR COMPLEXOS DE ESTUDO PARA: TURMA					
I. ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER: Acampamento Maila Sabrina, Ortigueira/PR. Turnos: Matutino, Vespertino e Noturno. Níveis de Ensino: Ensino Infantil, Fundamental e Médio.					
II. EDUCADORES ENVOLVIDOS:					
III. TRABALHO SOCIALMENTE NECESSARIO					
IV. DISCIPLINAS ENVOLVIDAS:					
V. PORÇÕES DA REALIDADE PRESENTES NOS COMPLEXOS:					
VI. OBJETIVOS FORMATIVOS					
VII. APRESENTAÇÃO DA PORÇÃO DA REALIDADE E JUSTIFICATIVAS DO ENVOLVIMENTO DE CADA DISCIPLINA					
Disciplina	Conteúdo	Objetivo de ensino	Metodologia	Avaliação	
				Êxitos Esperados	Critérios e instrumentos de avaliação

FONTE: Arquivos da Escola Itinerante Caminhos do Saber

A porção da realidade, os conteúdos escolares, os objetivos formativos, objetivos de ensino, a metodologia escolhida, assim como a avaliação, formam um

complexo que deve ser articulado, não desvinculado da realidade e deve também organizar o trabalho pedagógico, porque os planos de ensino e os momentos de planejamento coletivo e interdisciplinar poderão levar a encaminhamentos pedagógicos que envolverão toda a escola, toda a organização de um dia de trabalho, semanas, semestres, articulando nos complexos os diferentes tempos educativos, núcleos setoriais, trabalho socialmente necessário, e auto-organização dos estudantes. O complexo é um composto (KRUPSKAYA, 2017) que precisa ser articulado coerentemente e por todo coletivo escolar.

O PCE é semestral e deve conter até quatro complexos por semestre em relação de simultaneidade. Este planejamento não é do professor, mas é da escola. O coletivo de professores e coordenação pedagógica farão juntos o esforço de construir esse documento com um nível de detalhamento que possibilite, a quem assumir o trabalho futuramente, compreendê-lo e levá-lo adiante. Por esta razão deve ser sempre retomado, avaliado e aperfeiçoado (BAHNIUK *et al*, 2015).

Esse Planejamento por Complexos de Estudo não é da disciplina, mas da turma de escolarização e deverá ser apresentado para os estudantes das respectivas turmas, sendo que o documento deve ser socializado e também acompanhado pelos estudantes, além de avaliado por eles. Os estudantes poderiam ir grifando as atividades que já acontecem, poderiam se preparar para os conteúdos que serão tratados no semestre e, principalmente, perceber que a organização do trabalho pedagógico também pode ser pautada e organizada pelos estudantes, quando os mesmos participam desse processo de planejamento.

Cada turma/ano da escola tem seu PCE organizado por complexo e por semestre, o qual agrega tudo que aquele grupo de estudantes vai vivenciar num determinado período, ou os aspectos que a escola oferece no seu currículo a ele, como os conteúdos escolares, conceitos, vivências educativas, práticas culturais, o trabalho, a auto-organização, a leitura, entre outros, estabelecendo como desafio pedagógico coletivo que estes aspectos sejam trabalhados e compreendidos pelos educadores e pelos estudantes em relação (BAHNIUK *et al*, 2015, p.105).

Em relação à construção dos planos de ensino, a primeira tarefa do educador, mediado pela coordenação pedagógica, seria então conhecer o inventário da realidade e o Plano de Estudos (no que se refere ao domínio dos conteúdos de sua

disciplina ou área de conhecimento) para poder fazer a relação entre os conteúdos e os itens do Inventário, que são chamados de “porção da realidade”. Sendo assim,

o Plano de Estudos serve como referência também para definição dos conteúdos, de acordo com a fala da educadora ela busca na lista de conteúdos de sua disciplina e busca no inventário da realidade, qual aspecto ela vai conectar (MARIANO, 2016, p.194).

Mariano (2016), pesquisando a realidade da Escola Itinerante Caminhos do Saber e analisando os planos de ensino e as relações dos conteúdos com a vida, chama a atenção para a importância de retomar anualmente os planejamentos construídos anteriormente. Com a rotatividade dos professores, a Coordenação Pedagógica deve, no início de cada ano letivo, apresentar aos novos professores, ou mesmo aos que retomam o trabalho na escola, os planos praticados no ano letivo anterior. Eles poderão ser mantidos se estiverem bem elaborados e poderão ser modificados se os professores sentirem necessidade.

Esse trabalho de construção e reconstrução dos planos deve sempre estar embasado na relação entre conteúdo e inventário da realidade, ou seja, na materialidade dos estudantes. Não é uma tarefa tranquila e exige que os pedagogos articulem esse processo de construção, garantindo qualidade ao processo, pois

[...] esse exercício de conexão exige uma capacidade de domínio dos conteúdos e também da materialidade (compreensão da realidade) por parte dos educadores(as), sendo essencial para movimentarem os complexos, pois, isso exige não cair na simplificação das conexões (MARIANO, 2016, p. 195).

Simplificar as conexões, ou mesmo ignorá-las, é o que não pode ocorrer. “Portanto, o elemento mediador do trabalho de professores e pedagogos é o conhecimento” (HADDAD, 2016, p. 259). A autora chama a atenção para a necessidade de os pedagogos e professores conhecerem os documentos oficiais da escola que, no caso da Escola Itinerante Caminhos do Saber, são: Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo; o Plano de Estudos; e o Inventário da Realidade. Se, conforme Haddad (2016), nas escolas do sistema estadual de educação a mediação do trabalho pedagógico se expressa no “acompanhamento ao planejamento de ensino do professor na hora-atividade e também nos momentos

de Conselho de Classe”, porque nesse espaço se pode fazer a “retomada do planejamento de ensino com mudanças nas estratégias metodológicas utilizadas pelo professor” (HADDAD, 2016, p. 259), nas Escolas Itinerantes a mediação do trabalho pedagógico está na condução do trabalho de construção coletiva, no qual o pedagogo se insere na construção dos planos, articulando com os professores os elementos da materialidade dos estudantes com o conhecimento curricular. Assume com o coletivo, na construção dos planos articulada com todos os elementos dos Complexos, uma pauta para a organização do trabalho pedagógico, fazendo do trabalho do pedagogo uma mediação e articulação constante dos elementos dos PCEs da escola, cumprindo com sua função, e fazendo de seu trabalho auto realizador.

Na escola Caminhos do Saber, a Coordenação Pedagógica recebe as primeiras versões dos planos de ensino e devolve com pareceres de como e onde podem aprofundar a conexão com a realidade.

A coordenação pedagógica da Escola Caminhos do Saber tem consciência desse limite e da necessidade de avançar. Relatam que nas semanas pedagógicas fazem exercícios para levar os professores a refletirem sobre as possibilidades de conexões. Lima (2017)⁸⁶ relata a construção do girassol⁸⁷ como uma metodologia de trabalho dos pedagogos com os professores, para levá-los a buscar relações entre conteúdo e vida, realidade. Quando questionado sobre se conseguiria ver na prática a utilização do inventário da realidade para o planejamento do professor, e se o educador consegue utilizar as porções da realidade e fazer essa ligação do conteúdo com a porção da realidade, Lima (2017)⁸⁸ respondeu:

Às vezes. Hoje consegue fazer a conexão de um conteúdo, mas depois, três, quatro conteúdos, não consegue. No planejamento deles fazemos um trabalho inicial de conexão dos conteúdos com a realidade para eles próprios tentar conectar, é o girassol do

⁸⁶ Entrevista concedida em 07/10/2017.

⁸⁷ O girassol do conhecimento consiste em centralizar no miolo do girassol a porção do conhecimento escolhida pelo coletivo de educadores, cada pétala é a partícula da realidade que a disciplina ajudará a compreender e avançar para o estudo profundo do conteúdo escolar. Fica desenhado os conteúdos escolhidos para serem tratados em relação com a porção da realidade. Essa representação se registra de forma sistematizada no Planejamento por Complexo de Estudo (LIMA, Entrevista concedida em 28/03/2018);

⁸⁸ Entrevista concedida em 28/03/2018.

conhecimento, tem que pegar o seu conteúdo e tentar conectar com as porções da realidade, então, eles fizeram essa conexão, mas na prática não conseguem. Poderíamos estar muito mais avançados em relação a isso, não vou dizer que não há nenhuma conexão, pois há mais de 30 conteúdos trabalhados, dez tem conexão e vinte não. É muito pouco pelo nível de formação e pela própria rotatividade que não é tão grande na nossa escola, tem educadores que estão a 5 anos conosco, somente um educador entrou este ano e dois no ano passado, então já tem se uma carga e mesmo assim não consegue operacionalizar [sic] (LIMA, 2017).

Faz-se necessário problematizar e avançar nas relações possíveis de se fazer, para problematizando a realidade, poder avançar rumo ao conteúdo escolar, rumo conscientização, rumo a construção de lutadores e construtores de uma nova sociedade.

Mariano (2016) já destaca um outro elemento, também muito importante, que é o descompasso e descontinuidade nas práticas coletivas de planejamento.

[...] os educadores(as) apontaram que o planejamento coletivo é feito, mas não é retomado, ou só retomado individualmente, ou ainda, no primeiro semestre constroem o plano coletivo, mas no 2º semestre passa a ser individual, então, apresenta recuos e descompassos na elaboração coletiva, por limites estruturais da escola e das condições de trabalho dos(as) educadores(as) (MARIANO, 2016, p. 196).

Sobre isso Lima (2017)⁸⁹ indica o fator limitante de a construção do plano ser realizada individualmente, o que não possibilita a troca entre educador “A” e “B” de informações sobre os conteúdos que serão trabalhados no semestre em determinada turma de escolarização. Sendo assim:

Por ser um planejamento individual, a proposta dos complexos não é uma proposta individual, as porções são o elo de ligação e se não ter vínculo, mesmo eu, educador A, estou trabalhando os conteúdos vinculados e o educador B também, estão trabalhando o mesmo assunto, mas se não houver a metodologia conjunta ou ao menos um diálogo entre eles, não adianta nada [sic] (LIMA, 2017)⁹⁰.

⁸⁹ Entrevista concedida em 07/10/2017.

⁹⁰ Entrevista concedida em 07/10/2017.

Diante da realidade de planos individualizados, os pedagogos da Escola Itinerante Caminhos do Saber precisam buscar caminhos para que as conexões sejam identificadas e organizadas no Planejamento, qualificando esse documento. Fazer esse exercício não é simples, exige dos educadores conhecimento profundo sobre os conteúdos curriculares de sua disciplina, e cabe ao Pedagogo ser o elo entre as diferentes disciplinas e a prática social da Escola Itinerante em questão. Para isso o profissional pedagogo deve conhecer o Inventário da Realidade e a seleção de conteúdos para cada série. Essa é uma ação essencial para que os Planos de trabalho e Complexos de Estudos se efetivem e sejam implementados.

Os planos devem alcançar uma complexidade máxima, riqueza de detalhes na metodologia, diversificação na avaliação. Para isso foi orientado um roteiro de catorze itens que devem ser considerados ao construir os planos de ensino:

[...] ter clara a diferença entre preencher formulário e escrever um planejamento - Ao concluir seu plano verificar: 1. Cabeçalho (escola, educador, disciplina, ano letivo, turma, número de aulas por semestre...); 2. Objetivos formativos; 3. Objetivos de ensino; 4. Conteúdos (conferir com tabela de conteúdos); ver se são contemplados os eixos das disciplinas que aparecem nas tabelas de conteúdo. Verificar se o Plano de Estudos foi a referência para os anos finais; 5. Porção da realidade e justificativa da disciplina; 6. Ver como aparecem as matrizes vida, trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história; 7. Metodologia (ver se não está genérica, ver se cita filmes, obras, vídeos, documentários, ver se há indicação de atividade interdisciplinar, ver se há indicação de atividade que exige reagrupamento, indicação de atividade com algum núcleo setorial); ver se aparece desafio de leitura; 8. Verificar se há vinculação com algum trabalho socialmente necessário; 9. Avaliação: ver se instrumentos e critérios estão conectados e bem explicados; ver se fala de pasta de acompanhamento, caderno de anotações, parecer descritivo e conselho de classe participativo; 10. ver se não há erros de escrita; 11. ver se há relação entre objetivos e conteúdos; 12. ver quantas atividades são de escrita (potencializar); 13. ver quantas atividades são de pesquisa (potencializar). 14. instrumentos de avaliação específicos para educação física e arte (SAPELLI, 2016).

Esses cuidados devem estar presentes na elaboração do plano. O pedagogo quando recebe o planejamento do professor faz a leitura visando contribuir na articulação dos elementos do Complexo. Os pedagogos da Caminhos do Saber acrescentam esse roteiro no final de cada plano e devolvem para o que o professor

possa fazer as correções, exclusões e inclusões necessária. A coordenação pedagógica destaca os elementos que precisam ser mais articulados.

QUADRO 10 – ROTEIRO PARA ACOMPANHAMENTO, PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, DA CONSTRUÇÃO DOS PLANEJAMENTOS POR COMPLEXO

Ao Concluir seu Plano, verificar:
1. Cabeçalho (escola, educador, disciplina, ano letivo, turma, número de aulas por semestre...)
2. Objetivos Formativos.
3. Objetivos de Ensino:
4. Conteúdos (conferir com a tabela de conteúdos); ver se são contemplados os eixos das disciplinas que aparecem nas tabelas de conteúdos. Verificar se o Plano de Estudos foi a referência para os anos finais.
5. Porção da realidade e justificativa da disciplina. Ver como aparecem as matrizes vida, trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.
6. Metodologia: Ver se não está genérica, ver se cita filmes, obras, vídeos, documentários, ver se há indicação de atividades interdisciplinar, ver se há indicação de atividade que exigem reagrupamento, indicação de atividade com algum núcleo setorial); ver se aparece desafio de leitura.
7. Verificar se há vinculação com algum trabalho socialmente necessário.
8. Avaliação: Ver se instrumentos e critérios estão conectados e bem explicados; ver se fala da pasta de acompanhamento, caderno de anotações, parecer descritivo e conselho de classe participativo.
9. Ver se não há erros de escrita.
10. Ver se há relação entre objetivos e conteúdos.
11. Ver quantas atividades são de escrita (potencializar).
12. Ver quantas atividades são de pesquisa (potencializar).
13. Instrumento de avaliação específico para educação física e arte.

Fonte: Arquivos da Escola Itinerante Caminhos do Saber, 2018.

Ao longo do documento também são realizadas observações para ampliar o detalhamento da metodologia, avaliação, referências e, ainda, a construção coletiva também precisa ser evidenciada e garantida, pois se o plano for construído no coletivo, neste exercício já resolver-se-iam as questões limites e o plano ficaria

com a qualidade esperada. A Escola Itinerante Caminhos do Saber já experienciou o processo de construção dos planos de forma individual, sendo que em seguida reuniu o grupo para a socialização e proposições de atividades coletivas, o que também é uma alternativa importante a ser considerada.

Após a construção dos planos, existe também o indicativo de apresentar aos estudantes o plano de ensino para cada turma no início de cada semestre (BAHNIUK *et al*, 2015). A Escola Itinerante Caminhos do Saber ainda não conseguiu viabilizar a socialização do acesso dos estudantes ao planejamento. Lima (2017)⁹¹ lamenta: “infelizmente não conseguimos! Já teve um ensaio para fazer isso, mas tem os elementos que limitam, um deles é a entrega”. Segundo a coordenação pedagógica, o fator limitante está relacionado ao fato de alguns educadores não entregarem os planos de ensino, mantendo consigo um documento oficial da escola e inviabilizando a organização do trabalho pedagógico. Lima (2017)⁹² informa que justificam que o documento em construção, ou que ainda não terminaram, o que inviabiliza a organização da apresentação para o coletivo escolar.

Precisam avançar nessas questões organizativas para que o Planejamento por Complexos se efetive e movimente a organização da escola, pois é trabalho do pedagogo garantir a socialização dos planos por complexos para toda a escola, que poderá ser efetivada pelos professores coordenadores de cada turma, ou mesmo pela coordenação pedagógica. A construção coletiva dos planos pode ser um caminho para que os atrasos e o não cumprimento da tarefa deixem de acontecer. Se a Semana Pedagógica e os dias de planejamento e replanejamento garantidos em calendário escolar não são suficientes para garantir o trabalho de planejamento coletivo, então que se forje um período, que pode ser o dia em que mais professores estão na escola. Seria mais tranquilo o dever de reuni-los e montar um complexo. Serão possibilidades que a coordenação pedagógica precisará viabilizar para garantir qualidade ao processo.

Ao fim de cada semestre orienta-se (MST, 2013) uma amostra das atividades desenvolvidas, organizadas por turma de acordo com o planejamento coletivo. É

⁹¹ Entrevista concedida em 07/10/2017.

⁹² Entrevista concedida em 07/10/2017.

um dia de festa e de socialização do aprendizado, em que toda comunidade pode participar. Os estudantes apresentam os resultados do trabalho desenvolvido, o que eles aprenderam, o que produziram. Pode-se organizar palestras, teatros, amostra de cartazes, desenhos, fotos, livros, apresentação de poemas, tudo vinculado aos complexos movimentados no semestre de referência. A coordenação precisa, então, conduzir a organização junto aos professores, de modo que o estudante se organize para apresentar. Ele é quem deve falar, comunicar suas descobertas para os demais estudantes, para os professores, pais, amigos. É um momento muito importante, pois valoriza o conhecimento do estudante e estimula hábitos de postura frente ao coletivo.

Desta maneira, os Planejamentos por Complexos de Estudo vão se constituindo e se fortalecendo dentro da escola a partir da prática de planejamento coletivo. Até as relações se fortalecem, pois todos se comprometem com a implementação do que o coletivo planejou. A organização do trabalho pedagógico concretiza-se, de fato, numa relação intrínseca entre Projeto Político Pedagógico e Plano de Estudos, e se materializa a partir do Planejamento por Complexos de Estudo.

3.2.2 O Trabalho do Pedagogo na auto-organização dos Estudantes

A horizontalidade nas relações também é apontada como essencial para superar a organização clássica da escola capitalista. Na escola da classe trabalhadora os educandos opinam e organizam a escola e suas práticas, por isso a importância da articulação das dimensões da Matriz Formativa maior, que é a vida. Por ser escola pública ligada ao Estado, a Escola Itinerante não pode ignorar as orientações normativas da mantenedora em relação à gestão e órgãos colegiados, mas deve “criar mecanismos participativos que exercitem a capacidade de organização e de decisão dos estudantes” (MST, 2013, p. 23).

A Escola Itinerante faz isso muito bem quando trabalha para a organização de relações de igualdade entre educadores e educandos, resgatando a experiência soviética de organização da juventude, principalmente, no desejo de construir pela educação e suas relações jovens lutadores e construtores de uma nova sociedade, com capacidade organizativa, auto-organizativa e de trabalho na coletividade

(KRUPSKAYA, 2017; PISTRÁK, 2000; MAKARENKO, 1986). Sobre isso o Plano de Estudos da Escola Itinerante orienta que,

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

Freitas (2003) chama a atenção para a negação das relações de exploração que devem ser rechaçadas, “as relações devem ser horizontalizadas, e não baseadas na aprendizagem da subordinação” (p. 59). A aprendizagem na Escola Itinerante está vinculada ao exercício da capacidade organizativa e tomada de decisão (MST, 2013).

Objetiva-se salientar o trabalho do Pedagogo na Escola Itinerante Caminhos do Saber em relação à auto-organização dos Estudantes e para isso vamos seguir o esquema proposto pelo Plano de Estudos de organização política da escola.

A participação efetiva dos estudantes no processo de elaboração e gestão do PPP e do PCEs garante a superação do modelo de escola que aliena o estudante de seu processo formativo, assim como aliena o trabalhador do produto de seu trabalho e da sua produção (de seu próprio trabalho). Não só o estudante é alienado do processo gestor de sua formação, mas também o professor que geralmente não conhece o PPP de sua escola e não participa de sua elaboração, muito menos implementa sua execução.

Na escola capitalista, os estudantes são constantemente vigiados e controlados, não reconhecendo o espaço escolar como seu, além de não serem envolvidos no planejamento e na organização didática. Sobre isso, também o PPP por Ciclos de Formação Humana com a incorporação dos Complexos de Estudo, são inovadores quando propõem a participação dos estudantes no processo de planejamento coletivo, conselho de classe participativo, e a exposição do Planejamento de Ensino em sala de aula para que possam se preparar, acompanhar e questionar sua formação.

O Pedagogo da escola deve articular com os professores momentos de interação dos estudantes com o plano de ensino, garantir sua participação na

elaboração e, principalmente, garantir a consciência coletiva sobre o que vão aprender e com qual objetivo formativo. O plano de ensino de cada turma deve ser exposto em sala de aula para o estudante num processo consciente para que ele possa preparar-se para a apropriação do conhecimento ligado à vida, ao trabalho e a auto-organização. Esses elementos elencados são a proposição possível, construída pela classe trabalhadora, na realidade da luta pela terra e reforma agrária, objetivando transformar o conteúdo e forma da escola capitalista.

Ao entrevistar os pedagogos da Escola Itinerante Caminhos do Saber observamos que a auto-organização dos estudantes vem tomando corpo com as experiências e vivências socializadas pelo coletivo escolar.

Segundo Lima (2018)⁹³, a organização política da Escola Itinerante Caminhos do Saber ganhou qualidade com a implantação do Planejamento por Complexos de Estudo e a auto-organização dos estudantes por meio do trabalho com os Núcleos Setoriais. Segundo Mariano (2016) os Núcleos Setoriais

[...] agrupam estudantes das diferentes turmas e neste espaço/tempo articulam ações específicas, ou seja, trabalho demandados pela articulação de determinada porção da realidade em execução. A organização destes núcleos acontece mediante as demandas reais de cada escola (MARIANO, 2016, p. 152).

A coordenação Pedagógica da Escola relata que, anterior aos Núcleos Setoriais, existia o trabalho com os Núcleos de Base, que era um exercício de incorporar dentro da escola a auto-organização presente nos espaços de luta do MST. “Portanto, o jeito de fazer escola tem muito da prática social do espaço onde ela se insere” (FARIAS *et al*, 2015, p. 150). Os Núcleos de Base dos estudantes assumiram a forma dos Núcleos de Base das famílias do acampamento, sendo assim, pode-se afirmar que a organização política da escola se assemelha à organização política do acampamento.

Uma outra instância gerada a partir dos Núcleos de Base era a Coordenação dos Estudantes, que consistia em reunir uma menina e um menino, estudantes de cada Núcleo de Base em uma coordenação, que poderia opinar e propor trabalhar

⁹³ Entrevista concedida em 27/03/2018.

com a dimensão da gestão e também do ensino. Naquele momento, essa forma de organização dos estudantes era de questionar a lógica vertical de gestão da escola pública clássica, no entanto, ao movimentar-se a Escola Itinerante, segundo Farias (*et al*), percebeu que essa organização não conseguiu superar a lógica de submissão e exclusão da escola.

Embora o NB expressasse um potencial para a participação dos estudantes, ele não conseguiu estabelecer um mecanismo eficaz de superação de relações de submissão e exclusão da escola; houve dificuldade em romper com a tutela de outros (professores, coordenação da escola, direção) e assumir a autonomia necessária para a continuidade dos trabalhos nessa dinâmica, que acontecia de forma desvinculada do Planejamento de ensino (FARIAS *et al*, 2013, p. 150).

Lima (2018)⁹⁴ relata que na Escola Itinerante Caminhos do Saber, nesse período inicial, os Núcleos de Base garantiam a limpeza da Escola no final de cada período de aula e

Os trabalhos em grupo geralmente eram também dentro desse núcleo e onde tiravam também um coordenador ou coordenadora por turma para compor a reunião da coordenação que eram os coordenadores e mais dois educadores acompanhando para fazer esse processo. Era uma forma de auto-organização, uma forma de democratização dos estudantes também em relação a escola, mas infelizmente durante esses anos até 2013 era sem fundamento. Os educandos se auto organizavam, pontuavam mas quem levava os pontos para a reunião do coletivo dos educadores eram os educadores e acompanhante, os estudantes ficavam secundarizados, eram apenas coadjuvantes desse processo [*sic*] (LIMA, 2018)⁹⁵.

A proposição dos Núcleos Setoriais se constrói a partir da sensibilidade de perceber que as relações precisavam ser mais horizontalizadas para que a verdadeira participação e emancipação da juventude se efetivasse com base na apropriação do conhecimento e do trabalho intencionalmente proposto pelo Plano de Estudo por Complexos, com objetivos formativos e de ensino relacionados à vida, à realidade atual.

⁹⁴ Entrevista concedida em 27/03/2018.

⁹⁵ Entrevista concedida em 27/03/2018.

A terminologia também assemelha-se à organização do Movimento Sem-Terra, que organiza a luta a partir de Setores responsáveis por encaminhar ações em relação à saúde, educação, produção, frente de massa (Setor da Saúde, Setor de Educação) (FARIAS *et al*, 2013). O Plano de Estudos propõe que, nas Escolas Itinerantes, “os Núcleos Setoriais são organizados com o reagrupamento vertical de estudantes, de diferentes idades e dos vários anos, realizado no turno ou contra-turno escolar” (p. 155). O número de NS pode variar de escola para escola conforme os aspectos que necessitam de intervenção dos estudantes, respeitando a possibilidade do grupo em poder cumprir com a tarefa.

Farias (*et al.*, 2013, p. 156) destacam três funções que são específicas e de complementariedade:

[...] considerar a particularidade do trabalho determinada pelo aspecto da vida pelo qual o núcleo é responsável; outra, voltada a discutir todas as dimensões da escola que perpassam a gestão da forma escolar por Complexos de Estudo; e, por último, a função de articular os Núcleos Setoriais aliados aos objetivos de ensino das disciplinas que são demandadas ou demandam tarefas específicas assumidas pelos estudantes.

Os pedagogos na Escola Itinerante Caminhos do Saber conhecem essas três funções específicas e de complementariedade dos Núcleos Setoriais. Lima (2018)⁹⁶ evidencia que

O núcleo setorial exerce três funções, sendo: auto-organização que é a questão da gestão participativa dos estudantes. O trabalho que é uma questão fundamental de divisão de tarefas onde cada núcleo fica responsável pela realização de um trabalho na escola, por exemplo o nosso jardim, todo construído pelo núcleo do embelezamento, a agropecuária com a horta mandala, com a floresta, o bem-estar e saúde que auxilia na limpeza do lixo, na própria hora do lanche a molecadinha de 7 a 8 anos ajudando a servir o lanche, eles se sentem parte. A memória, a comunicação, elaboração do jornal, que infelizmente não aconteceu no ano passado mas esse ano estamos buscando implementar novamente. Tem o cinema da terra em que um grupo da comunicação faz a escolha dos filmes e dá a sessão. Inúmeros trabalhos que enriqueceram a escola, não é brincar de trabalho, são trabalhos fundamentais para o bom andamento da coletividade. Uma outra dimensão que o núcleo tem na questão da gestão e do

⁹⁶ Entrevista concedida em 27/03/2018.

trabalho é a relação com o conhecimento. Não especificamente a relação com o conhecimento da disciplina, por exemplo, quem vai mexer com a agrofloresta precisa ter conhecimentos básicos de como funcionam as linhas para a floresta, como se dá o processo da horta mandala, que uma planta é repelente da outra na questão de insetos. Na memória tem que ter o mínimo de domínio da escrita. São conhecimentos que não são especificamente da disciplina, mas são conhecimentos gerais que o educador acompanhante tem que fazer o papel de mediador [sic] (LIMA, 2018)⁹⁷.

Eis aqui um outro importante trabalho do pedagogo em relação à auto-organização dos estudantes, o de garantir que essa complementariedade de fato materialize-se na prática social. O trabalho e a participação no modelo de auto-organização gera aprendizado, que só se torna conhecimento se foi planejado como objetivo de ensino ligado aos objetivos formativos vinculados à concepção ampliada de trabalho e ação intencional para transformar a realidade atual. Não é uma tarefa fácil, e necessita de muita atenção e disponibilidade para acompanhar, sem exercer tutela, a ação dos Núcleos Setoriais.

Os núcleos Setoriais organizados na Escola Itinerante Caminhos do Saber são: Memória, Embelezamento, Apoio ao Ensino, Agropecuária, Saúde e Bem Estar, Comunicação, Finança e Estrutura (NASCIMENTO, 2018)⁹⁸. Os Núcleos Setoriais de Apoio ao Ensino, Bem Estar e Saúde e Memória funcionam no período da manhã, e participam desses NS os estudantes do 3º, 4º e 5º anos iniciais, e 6º e 7º Anos finais do Ensino Fundamental. Os NS de Bem-estar e Saúde, de Agropecuária e de Embelezamento funcionam no período vespertino, com as duas turmas da Educação infantil: 1º e 2º ano dos Anos iniciais e 8º e 9º dos anos finais do Ensino Fundamental. À noite funcionam os NS de Comunicação, e Finança e Estrutura com as turmas do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2018)⁹⁹.

Sendo assim, em cada Núcleo Setorial participam estudantes com faixa etária diferente. O grupo conta com a coordenação de dois estudantes eleitos pelo grupo e a coordenação de um educador que acompanha o grupo. A coordenação é trocada a cada seis meses. E Lima (2018)¹⁰⁰ relata que:

⁹⁷ Entrevista concedida em 27/03/2018.

⁹⁸ Entrevista concedida em 27/03/2018.

⁹⁹ Entrevista concedida em 27/03/2018.

¹⁰⁰ Entrevista concedida em 27/03/2018.

Não colocamos como coordenador o mais “sabidinho”, todo mundo precisa vivenciar e a nossa escola com 5 anos de implementação boa parte dos estudantes já vivenciaram ser coordenadores por uma vez. Sempre alternamos os turnos para que todos vivenciem os núcleos setoriais. A troca acontece a cada semestre e altera-se os turnos, tem a comunicação em alguns semestres de manhã, outros a noite, outros a tarde e assim vai alterando. A questão da auto-organização realmente impulsiona a gestão democrática da escola [sic] (LIMA, 2018).

Durante a pesquisa, foi observada a reunião do Núcleo Setorial Apoio ao Ensino, que tinha como tarefa executar a ação de organizar a biblioteca. Durante a reunião foram levantados vários pontos sobre o que melhorou e o que ainda precisa avançar na escola, que seriam levados pelos Estudantes Coordenadores pra Reunião da Comissão Executiva da Assembleia. Os pontos destacados pelos estudantes foram, em relação ao que precisa melhorar:

- O tempo do recreio fica maior para os estudantes dos anos iniciais. Para os estudantes das séries finais são só 10 minutos e, geralmente, quando chegam no refeitório não têm mais prato disponível;
- O bebedouro está ficando aberto. Já foi levado para a Reunião da Comissão Executiva da Assembleia, mas eles (alguns estudantes) não estão respeitando;
- Não tem papel higiênico no banheiro;
- O bebedouro estragou, precisariam arrumar;
- Os buracos no chão da sala de aula. Uma estudante relata que enfiou o pé, e quase se machucou. A Coordenadora do NS relata que já passou para a Comissão Executiva da Assembleia;
- Precisamos de pneus para cercar a quadra e fazer bancos de pneus para colocar na biblioteca para leitura;
- As crianças decoraram as salas, fizeram painéis e têm alguns rasgando;
- O quarto ano tem o cantinho da leitura e os outros períodos têm bagunçado os livros;
- O homem (agente I – responsável pela limpeza) traz lixeiro na sala e os outros estragam tudo, fica sem lixeiro de novo;
- Nos banheiros estão jogando papel no chão e no vaso. Sobre isso a Coordenadora argumenta: se jogar vai ficar sem, porque não cai do céu (ARQUIVO PESSOAL, 2018).

Vale observar que constantemente a coordenadora, uma estudante do 6º ano, chamava a atenção em relação à disciplina dos colegas no momento da avaliação, e entre os participantes se ouvia: “olha a educação!”. O Coordenador educador

apenas acompanhou o início da reunião, justificou que necessitava ir na Coordenação Pedagógica, orientou que ao sair o grupo se mantivesse coeso e cumprisse com a tarefa de organizar a biblioteca.

Esse momento de avaliação, solicitações e proposições é um importante exercício de auto-organização em âmbito de escola e se for projetado esse exercício para o futuro dessas crianças, esta participação é um aprendizado para a vida, para a transformação da realidade em que atuarão como militantes, trabalhadores, como construtores e lutadores (PISTRAK, 2000; KRUPSKAYA, 2017) de uma nova sociedade. Sobre isso Lima (2018)¹⁰¹ faz uma bela reflexão:

Essa auto-organização que é fundamental para o bom andamento da escola e para eles exercitarem essa dimensão porque futuramente serão militantes do MST, vão fazer parte da direção do acampamento, da direção do núcleo de base, ou que vão trabalhar em outro setor mas que precisa ter o mínimo de organização, pois hoje a classe trabalhadora tem que ter unidade, desde fazer uma greve ou uma movimentação tem que ter unidade e tudo isso vai servindo de auto-organização para a luta social posteriormente [sic] (LIMA, 2018).

Dando continuidade ao relato, ao terminar o momento avaliativo do grupo, a Coordenadora estudante anunciou que separaria o grande grupo em três, para dispersar o grupo de amigos. Foi de imediato questionada pelo fato de indicar quem ficaria com quem na divisão de grupos, e mesmo assim continuou o encaminhamento anunciado. Os três grupos tinham a função de organizar os livros que estavam sobre as mesas e cadeiras nas prateleiras da biblioteca. Esse relato pormenorizado é importante para possibilitar a análise do importante papel do Coordenador educador e da Coordenação Pedagógica nessa reunião do NS de Apoio ao Ensino.

A Estudante coordenadora cumpriu com seu papel, anotou todos as avaliações e solicitações para levar e apresentar na reunião da Comissão Executiva da Assembleia. Todos os estudantes sabiam que a tarefa era organizar a biblioteca, mas não sabiam como fazer. Os livros foram colocados de forma aleatória, sem respeitar a organização das prateleiras: livros de literatura com livros didáticos;

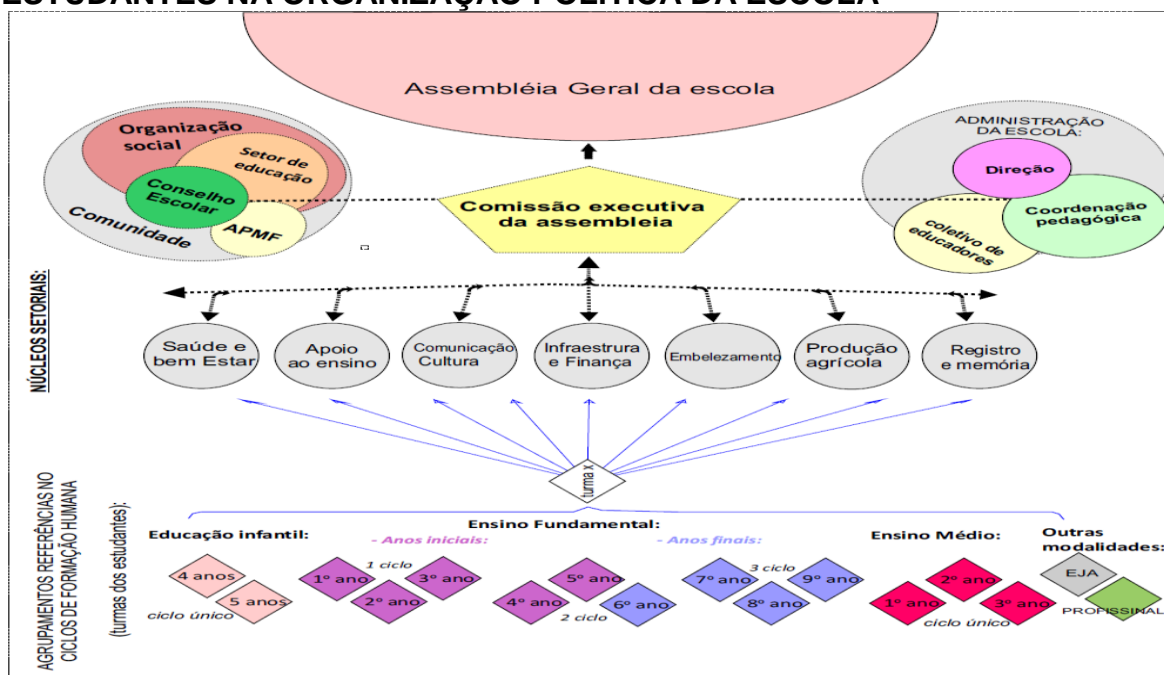
¹⁰¹ Entrevista concedida em 27/03/2018.

livros de fundamentos para os educadores com livros didáticos; livros didáticos de física com livros de Língua Portuguesa, enfim, toda a organização precedente foi desorganizada pela ação não orientada do Núcleo Setorial. Houve falha em relação ao aprendizado do grupo em saber como fazer. Se for considerado as três funções específicas que os NSs devem desempenhar conforme Plano de Estudos, o Núcleo de Apoio ao Ensino cumpriu com a dimensão de auto-organização e com a função do trabalho, pois todos os livros foram guardados nas prateleiras, mas falhou em relação a apropriação os conhecimentos básicos de como é organizada uma biblioteca. Não foram os estudantes que falharam, mas a orientação insuficiente que lhes foi repassada, e que não possibilitou conhecimento sobre o trabalho de se organizar uma biblioteca.

É preciso destacar que o objetivo da pesquisa não é acompanhar a auto-organização dos estudantes, mas sim o trabalho do pedagogo com a auto-organização dos estudantes, por isso a observação realizada.

Ainda é possível observar que durante a avaliação do NS Apoio ao Ensino, o espaço Comissão Executiva da Assembleia é citado. É muito importante entender que os estudantes participam dos diferentes espaços de organização política da Escola, conforme figura a baixo.

FIGURA 05 - ESQUEMA DA PROPOSTA DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA



Fonte: MST (2013).

Como é possível observar, a Assembleia Geral, é o órgão máximo da organização política da Escola Itinerante, conforme Plano de Estudos (MST, 2013). A pesquisa possibilitou observar que na Escola Itinerante Caminhos do Saber o espaço político maior de decisão é a Comissão Executiva da Assembleia. Ainda não conseguiram organizar a Assembleia Geral. Lima (2018)¹⁰², explica que,

[...] são todos os envolvidos e a comissão executiva da assembleia que é a instância máxima. Na verdade nós não conseguimos operacionalizar a assembleia, mas na comissão executiva tem os educadores, os estudantes coordenadores núcleo setoriais, coordenação, funcionários, pais e membros da direção também do acampamento também. [...] é a comissão executiva que é quem delibera os encaminhamentos. Alguns pontos que nós não damos conta de resolver o dirigente já leva para a direção. Também tem encaminhamentos básicos como questão de estrutura, a educação que vai ficar responsável por isso, a saúde vai ficar responsável, o núcleo vai ficar responsável, a coordenação vai ter que chamar a atenção desse menino porque ele não está exercendo a tarefa dele, ou o próprio núcleo vai fazer uma reunião com esse menino para melhorar o convívio dele com o núcleo para resolver e realizar as atividades. Muitas vezes os encaminhamentos vão para a equipe pedagógica resolver, mas a maioria é deliberada, divisão de tarefas [sic] (LIMA, 2018).

Por enquanto, conseguem organizar a reunião da Comissão Executiva da Assembleia, que ocorre com intervalo de 20 dias e é composta por educadores, os estudantes coordenadores núcleo setoriais, coordenação, funcionários, pais e membros da direção também do acampamento também (LIMA, 2018)¹⁰³.

Os coordenadores foram questionados quanto a dificuldade para não organizar a Assembleia Geral, pois o Plano de Estudos, conforme Figura 05, indica esse espaço como instância máxima. Farias *et al* (2015) afirma que,

A assembleia é a instância máxima da escola e pode acontecer no início e no final de cada semestre, momento em que devem ser socializadas e encaminhadas questões que articulem o trabalho específico dos núcleos setoriais, o ensino e a gestão da escola, além do envolvimento da comunidade (p. 155).

¹⁰² Entrevista concedida em 27/03/2018.

¹⁰³ Entrevista concedida em 27/03/2018.

O Grupo de Coordenadores acredita que a Comissão Executiva da Assembleia operacionaliza tudo, sem haver necessidade de organizar a Assembleia Geral. Segundo Lima (2018)¹⁰⁴, as dificuldades encontradas podem estar relacionadas ao

[...] reflexo do próprio acampamento, porque todos os encaminhamentos dados aqui, a principal instância, embora a gente coloca o núcleo de base como principal, mas quem delibera os acontecimentos é a coordenação do acampamento, pode ser que isso seja uma herança que a gente vem tendo de que a executiva é a mesma coordenação do acampamento. Os núcleos de base e o núcleo setorial recebem os encaminhamentos, eles ajudam a pontuar e depois devolvem para eles já mastigado *[sic]* (LIMA, 2018).

Importante a relação entre organização política da escola e organização política do acampamento, pois demonstra quão educativa é a experiência de fazer parte do Movimento Sem-Terra e suas instâncias, mas essa é uma especificidade do Acampamento Maila Sabrina, pois no Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, a Assembleia Geral é prática constante como instância máxima de tomada de decisão e de encaminhamento. Isso é possível afirmar, pois sempre antes de uma grande ação, seja frente ao perigo de desocupação, ou anterior a uma ocupação, ou ainda para preparar uma ação política reivindicatória, é convocada a assembleia geral do acampamento ou assentamento

Cabe à Escola também ser propositiva desse novo e necessário espaço de democratização das decisões. Se o objetivo é preparar lutadores e construtores de uma nova sociedade, que possam lutar e construir novas relações dentro do acampamento em que a escola está inserida. Como bem afirmou Lima (2018), essas crianças sairão da escola com a tarefa de organizar a classe trabalhadora nos espaços onde estiverem, seja dentro do acampamento ou fora dele. As experiências de horizontalidade na tomada de decisão serão experiência de vida na história desses sujeitos. Sabe-se que na luta sindical, organizações sociais, partidárias, a Assembleia é o espaço máximo de tomada de decisão e é soberana.

Eis aqui uma importante tarefa a ser assumida pelos pedagogos da Escola Itinerante Caminhos do Saber: cada vez mais democratizar as decisões e que essa

¹⁰⁴ Entrevista concedida em 27/03/2018.

iniciativa seja educativa ao ponto de ultrapassar os limites políticos da escola, influenciando novas relações de gestão dentro e fora da escola. A assembleia é uma importante ação pedagógica, pois ensina o estudante a pegar um microfone e ler, ou discorrer sobre as avaliações, solicitações e proposições vindas do Núcleo Setorial que representa, ou ainda aprender a se inscrever para dar sua opinião contrária, ou fazer a réplica de defesa. É educativo para quem organiza, para quem faz intervenções e mesmo para quem participa com o voto. O Estudante que não foi à frente discorrer, mas que ouviu sua solicitação sendo repassada para a Assembleia, sentir-se-á partícipe do processo. Ela também pode ser espaço de memória, de formação, de informes. A assembleia geral é um importante desafio que se coloca e deveria ser assumido pela Coordenação Pedagógica da Escola. Segundo Lima (2018), a organização política da Escola Itinerante Caminhos do Saber ganha qualidade com a implantação da organização por Complexos de Estudo e quanto à auto-organização dos estudantes, ele afirma que,

[...] a auto-organização dos estudantes mexe com a forma escolar, a gestão democrática, não ficando somente nas mãos da coordenação ou dos educadores, mexe com a forma escolar, desde a conexão com a realidade, do vínculo com as matrizes, do trabalho, do núcleo setorial, vivenciar o trabalho, a auto-organização em relação ao conhecimento *[sic]* (LIMA, 2017)¹⁰⁵.

Dessa forma, cada vez mais a auto-organização dos estudantes precisa fortalecer-se dentro e fora da escola. Que a escola e suas relações de vida e de trabalho possam contribuir com a organização da juventude, selando o compromisso com a transformação da sociedade.

Para fechar a análise desenvolvida nesse capítulo, o pedagogo da Escola Itinerante é considerado responsável por articular os diversos elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico pautado pelo PPP por Ciclos de Formação Humana com incorporação dos Complexos de Estudo, buscando a produção do conhecimento. Nesse contexto de resistência, em que procura-se superar a forma e conteúdo escolar, assim como a, OTP da escola capitalista,

¹⁰⁵ Entrevista concedida em 07/10/2017.

traçando ações efetivas para superar a ausência de trabalho material pelo trabalho socialmente necessário, atividades dos Núcleos Setoriais e auto organização dos estudantes, superar a fragmentação do conhecimento, do conteúdo, por meio do planejamento por Complexos de Estudo construído coletivamente e interdisciplinarmente, levando os estudantes a perceberem que os fenômenos estudados fazem parte de uma totalidade, que inclusive, está passível de mudança. Dessa forma, superando assim mais uma característica da Organização do Trabalho Pedagógica da escola capitalista, segundo Freitas (2001): a alienação. Na OTP da Escola Itinerante o estudante não se aliena de seu trabalho, ao contrário envolve-se diretamente no trabalho pedagógico e na gestão da escola, por meio da auto organização dos estudantes, da estrutura política da escola (reunião da comissão executiva e assembleia geral), da participação nos núcleos setoriais, das lutas assumidas pela escola e do envolvimento nas lutas maiores do acampamento, do Movimento e da classe trabalhadora.

A resistente organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante, sofre as influências da escola capitalista, pois está inserida na rede estadual de educação. No entanto, pela sólida formação organizada pelo Setor de Educação e Universidades envolvidas, e pela práxis transformadora, que se materializa na militância diária naquele espaço privilegiado de resistência, a superação da intensificação e burocratização do trabalho do pedagogo, como apontado no primeiro capítulo, é possível de ser efetivada. Essa superação pode acontecer se o pedagogo, participando da construção coletiva do planejamento por complexo de estudo, pautar, organize e planeje o trabalho pedagógico da escola. Essa formulação evitará que a cotidianidade atravesse a construção coletiva, possibilitando um trabalho voltado para a produção do conhecimento junto à classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse trabalho de pesquisa, sentiu-se a necessidade profunda de ampliar o conhecimento sobre o pedagogo e seu trabalho, tomando como base a prática social desse profissional nas escolas públicas do Estado do Paraná e as possibilidades concretas de resistência diante da experiência de planejamento da Escola Itinerante do MST.

Com essa problemática foi retomada a história da pedagogia no Brasil, seus fundamentos sociológicos, políticos, históricos e educacionais, para superar práticas marcadas pela cotidianidade, pela intensificação e burocratização do trabalho. Por mais que a militância e comprometimento com a classe trabalhadora estivesse presente, a *práxis* transformadora tende a ficar enclausurada. A pesquisa foi a opção encontrada para lutar contra as amarras e identificar no ambiente da escola pública paranaense espaços de contradição para, intencionalmente, construir mudanças efetivas, desde a educação, para contribuir na luta maior pela superação do modelo de produção capitalista.

Tinha-se a compreensão de que para chegar ao que se pretendia, era necessário um caminho, que possibilitasse perceber as contradições, condições objetivas de cada tempo e espaço da formação e atuação do pedagogo, assim como, dos componentes históricos que se juntam como retalhos de uma bela peça que é a experiência educativa do Movimento Sem Terra e o pedagogo como mediador dessa construção pedagógica.

Ao retomar a história da pedagogia no Brasil, e com ela, identificar as contradições do trabalho do pedagogo, considera-se que a formação dos mesmos, seu trabalho e a organização do trabalho pedagógico é historicamente atravessada pelas relações de poder; orientações do mercado do trabalho que marcam as políticas educacionais; o contexto social e o desenvolvimento do Brasil em cada período histórico; as diferentes tendências pedagógicas e nelas a identidade e o trabalho do pedagogo, as indefinições no marco legal e teórico quanto à identidade e o campo de trabalho.

Ao analisar o trabalho do pedagogo na educação paranaense, constatou-se a fragmentação do trabalho materializado na divisão em especialidades: orientador, supervisor escolar; a criação das equipes pedagógicas que superam as

especialidades, mas não põe fim à fragmentação do trabalho, por fortalecer a dimensão de tarefeiro; os concursos públicos com editais marcados pela quantidade de atribuições ao pedagogo, na lógica da racionalidade técnica e eficiência pedagógica e administrativa; uma cotidianidade que não possibilita a práxis unitária. Pode-se considerar ainda, a resistência nos espaços sindical, do movimento social e das universidades.

Ao identificar as principais raízes da educação do MST, a investigação colaborou para perceber que a mesma é um projeto contra-hegemônico de sociedade, educação, e formação humana, sustentado nas Pedagogia Socialista soviética, Pedagogia Freiriana e na Pedagogia do próprio Movimento. Destaca-se aqui que essa educação se constitui desde a luta pela terra, na luta de classe; pelas matrizes: história, cultura, trabalho, coletividade e auto organização; na luta pela educação do campo, escola do campo, relação escola e comunidade; na organização do trabalho socialmente necessário; na relação de horizontalidade almejada pela auto-organização dos estudantes. Portanto, a investigação permite afirmar que esse projeto de educação traz contribuições para a educação brasileira.

Quanto aos aspectos da escola, a pesquisa permitiu perceber que a Escola Itinerante é uma escola com potencialidade de resistência na contradição. Para que a resistência se efetive, faz-se necessário que os educadores da Escola Itinerante coloquem-se à frente das trincheiras, que significa: ter uma base sólida do conhecimento, vínculo com a luta do MST e consciência de classe. Que o Setor de Educação siga trabalhando na formação dos educadores militantes; propondo, atualizando e reformulando o PPP da escola; fortalecendo a luta pela Educação do Campo junto a outros movimentos do campo.

Olhando para a realidade da Escola Itinerante Caminhos do Saber, é possível concluir que a resistência está no esforço diário dos trabalhadores da escola, dos estudantes organizados e da comunidade acampada. Percebe-se que os pedagogos organizados na coordenação pedagógica são essenciais para articular os elementos político-pedagógicos dessa resistência, fazendo a mediação entre os encaminhamentos do Estado e as demandas do movimento social.

Com a pesquisa realizada é possível concluir que a forma escolar por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, e o conjunto de elementos que

dela decorrem, provoca e marca o trabalho do pedagogo, numa perspectiva que rompe com o modelo de escola seriada capitalista.

Considera-se também que o trabalho do pedagogo, nas Escolas Itinerantes, tem como desafio garantir o movimento dialético entre: conteúdo, vida e trabalho. Articulando as práticas avaliativas e organizativas do PPP às práticas de investigação da realidade, inserção do trabalho socialmente necessário na escola, do planejamento por complexos de estudo e da auto-organização dos estudantes. Conclui-se que dessa maneira o trabalho do pedagogo contribui para o fortalecimento do projeto educativo do MST e, conseqüentemente, da classe trabalhadora.

Compreende-se que o trabalho do pedagogo, entre outras ações, consiste em garantir que o Planejamento por Complexos de Estudo se efetive na elaboração coletiva e interdisciplinar, contribuindo para que esse trabalho de planejamento realize mudanças na organização do trabalho pedagógico. Enquanto prevalecerem práticas individuais de elaboração do Planejamento por Complexos de Estudo, o complexo não atingirá a energia necessária para dinamizar todos os seus elementos: Porção da Realidade (vida), conteúdo, objetivos formativos, objetivos de ensino, trabalho socialmente necessário, auto-organização dos estudantes, metodologia, critérios e instrumentos de avaliação. Quando todos esses elementos estiverem em movimento dentro da escola, a organização do trabalho pedagógico se dará a partir deles, e não ao acaso.

Por fim, essa pesquisa traz contribuições para o Movimento, quando analisa o trabalho do pedagogo na Escola Itinerante, apontando e evidenciando os espaços de atuação desse profissional, para fortalecer a proposta pedagógica por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Traz contribuições para a educação quando aponta que, o trabalho do pedagogo da Escola Itinerante se situa na resistência ao modelo de ser pedagogo na escola pública paranaense.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Manuel. **Para viúva de Paulo Freire ataque ao legado do educador é 'ato vil'**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2017/10/27/para-viuvade-paulo-freire-ataque-ao-legado-do-educador-e-ato-vil>. Acesso: 29 mar. 2018.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Teses de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136311>. Acesso: 25 fev. 2018.

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BAHNIUK, Caroline; ANTONIO, Clésio A.; GERHKE, Marcos; LEITE, Valter de Jesus. O experimento com os Complexos de Estudo: no coletivo escolar e na formação de educadores. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Caminhos para a transformação da escola 3 - Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BIOGRAFIASYVIDAS. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lunacharski.htm/>. Acesso: 19 mar. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Saber e ensinar**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus 1986.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Licenciatura**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 08 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de Fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 08 jun. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 08 jun. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na Fronteira de uma nova escola**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO. G. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 546-52.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola III: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIAS, Alcione Nunes; MARIANO, Alessandro Santos; MARTINS, Fernando José; KNOFF, Jurema de Fatima; HOELLER, Silvana Cassia. Transformações da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Caminhos para a transformação da escola 3 - Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FILIPAK, Alexandra. **“A nossa escola ela vem do coração”**: política pública de educação do campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da escola itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira/Pr). Ponta Grossa: 2009. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da pedagogia socialista** (escritos selecionados). FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 4. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Palestra proferida no evento: Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes, nos dias 10 e 11 de dezembro, em Curitiba, 2016.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Orientação educacional: o trabalho na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação**. Curitiba: CRV, 2016.

HAMMEL, Ana Cristina; BORGES, Lilian Faria Porto. **Ciclos de Formação Humana: a experiência de implementar a pedagogia do movimento nas escolas públicas dos assentamentos e acampamentos do MST**. Seminário de Pesquisa do PPE – Universidade Estadual de Maringá, 26 e 27/05/2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/2/040.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2018.

HAMMEL, Ana Cristina. **Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. Cascavel/PR: 2013. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao plano de estudos. (Orgs.) SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. **MST e educação**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 546-52.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**; Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda k. **A Construção da pedagogia socialista (escritos selecionados)**. FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excludente**: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação**: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton S. **Problemas da educação escolar**: experiência do trabalho pedagógico (1920-1935). Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MARIANO, Alessandro Santos. **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 do Paraná. Dissertação de Mestrado. Guarapuava/Pr: UNICENTRO, 2015. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2016/>. Acesso: 25 fev. 2018.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Pedagogia do capital**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 538 – 45.

MST. **Caderno de educação nº 1** - Como fazer a escola que queremos? 1992.

_____. **Caderno de educação nº 8** – Princípios da Educação no MST. Porto Alegre, 1996.

_____. **Caderno de educação nº 9** – Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. 1. ed. Rio Grande do Sul, 1999.

_____. **Caderno de educação nº 13** – Dossiê MST escola, documentos e estudos, 1990 – 2001. 1. Ed. São Paulo: Cromosete, 2005.

_____. **Caderno de educação nº 14** – educação no MST: Memória. Documentos 1987 – 2015. 1. Ed. São Paulo: Cromosete, 2017.

_____. **Plano de estudos**. Cascavel, 2013.

_____. **Boletim da Educação Nº 8** – Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas. 3. ed. Osasco/SP, Editora Peres, 2001.

_____. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho de 2016.

_____. **Itinerante**: a escola do Sem Terra – trajetórias e significados. Cadernos da Escola Itinerante, ano I, nº 2. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Relatório parcial das Escolas Itinerantes**. Setor de Educação. Curitiba: Mimeo, 2017.

PABIS, Nelsi Antonia. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. Tese Doutorado. Universidade Tuiuti do Paraná. 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARANÁ. **Lei Complementar 103, de 15 de Março de 2004**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso: 27 ago. 2017.

PARANÁ, SEED. **Resolução de Distribuição de Aulas nº 175/2008**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69237&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso: 07 mar. 2018.

_____. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 15/16, de 07 de Dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2016/BICAMERAL/pa_bicameral_15_16.pdf. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Resolução de distribuição de aula Nº 196/2010**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao1962010.pdf>. Acesso: 07 mar. 2018.

_____. **Edital nº 37/2004**. Disponível em: http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf. Acesso: 15 jul. 2017.

_____. **Edital nº 10, 2007**. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso: 15 jul. 2017.

_____. **Edital nº 17/2013.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>. Acesso: 28 ago. 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.** Rio Bonito do Iguaçu, 2017.

_____. **Livro registro de classe.** Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1830>. Acesso: 08 mai. 2018.

_____. **Resolução de distribuição de aula – n. 196/2010.** <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao1962010.pdf>. Acesso: 26 fev. 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PISTRAK, Moisey M. (org). **A Escola-Comuna.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de pedagogia: teoria e prática pós-diretrizes curriculares nacionais.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Roteiro para avaliação dos planos de ensino.** Guarapuava: mimeo, 2016.

_____. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. In: **Educação & Sociedade:** revista de Ciências da Educação, v. 38, nº 140, p. 611 – 629, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00611.pdf>. Acesso: 25/01/2018

_____. **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 de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106788>. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

_____. **Relações entre trabalho, educação, pedagogia e didática.** Guarapuava: mimeo, 2011.

_____. (org.) **Agroecologia: do saber popular ao saber científico – para o cuidado com a terra e com a vida.** Caderno de Educação do Campo. Vol. 2. Guarapuava: Apprehendere, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na Universidade.** **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 130, São Paulo jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso: 03 jun. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Parâmetros curriculares nacionais: o que dispõe para o ensino fundamental?** Caderno Pedagógico n. 02. Curitiba: APP-Sindicato, 1999.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa.** Vol. 37, n. 130, p. 43-62, Jan./abr.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso: 03 ago. 2017.

_____. O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.

SCHVARZ, Liliane Hermes Cordeiro. **A esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade: desafios e limites na ação do pedagogo na escola.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Centro Oeste do Paraná, 2014.

_____. **A ação do pedagogo na escola nos limites da cotidianidade.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectiva.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JR. Celestino Alves. **Supervisão, currículo e avaliação.** Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65504/1/u1_d27_v2_texto_seminario02.pdf. Acesso: 27 ago. 2017.

SILVA, Luciana Maria de Matos. Coordenação Estadual da Educação do Campo: nos limites impostos, avanços consolidados na luta. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; SILVA, Jefferson Olivatto da. (orgs.). **Uma face da hidra capitalista:**

críticas às políticas educacionais para a classe trabalhadora. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

SOUZA, Ana Inês (Org). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TAFFAREL, Celi. **II Seminário de grupos de pesquisa em educação do campo da região Sul**. Palestra: Método Materialismo Histórico Dialético e a Educação do Campo. Realizado, no período de 16 e 17 de março de 2017, na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, município de Matinhos/PR.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso: 28 jun. 2017.

VÁSQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução: MOYA, Maria Encarnación. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA. I.P.A. (org.). **Projeto político da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.11 – 35.

Entrevistas

GODOI, Joélia Cordeiro de. Concedida em 27/03/2018.

JUNIOR, Abílio. Concedida em 28/03/2018.

LIMA, Jones Fernando Jeremias de. Concedida em 07/10/2017.

LIMA, Jones Fernando Jeremias de. Concedida em 27/03/2017.

LIMA, Jones Fernando Jeremias de. Concedida em 28/03/2018.

LOPES, Patrícia Viesba. Concedida em 28/03/2018.

NASCIMENTO, Erika Elias do. Concedida em 07/10/2017.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Quadro de teses e dissertações da pesquisa realizada na base de dados da Capes.

TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITORES “PEDAGOGO”, “ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO” E “MST”)

TÍTULO	AUTOR	ANO/Nº DE PAG.	INSTITUIÇÃO
O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ	BACIUK, NELSI ANTONIA PABIS	18/12/2014 - 198 fls.	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
COMPLEXOS DE ESTUDO: INVESTIGANDO UM EXPERIMENTO DE CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST NO PARANÁ	RODRIGUES, CLAUDINEIA LUCION SAVI	11/08/2014 - 144 f.	Mestrado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST	TIBOLA, NAIARA GRACIA	17/08/2015 - 77 f.	Mestrado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU/ SC
A ESFERA DA COTIDIANIDADE E DA NÃO-COTIDIANIDADE: DESAFIOS E LIMITES NA AÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA'	SCHVARZ, LILIANI HERMES CORDEIRO	29/08/2014 - 133 f.	Mestrado em Educação UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava/ Paraná
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIA POLÍTICA: DA PEDAGOGIA SOCIALISTA À ATUALIDADE DO MST	BAHNIUK, CAROLINE	12/02/2015 - 367 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ENSAIOS DA ESCOLA DO TRABALHO NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST: A PROPOSTA CURRICULAR DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO, NAS ESCOLAS ITNERANTES NO PARANÁ	MARIANO, ALESSANDRO SANTOS	12/02/2015 - 367 f.	Mestrado em Educação UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava – Paraná
A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST: INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA	AMBONI, VANDERLEI	12/12/2014 - 286 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CRISE DA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	PETERNELLA, ALESSANDRA	31/03/2016 - 290 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista'	SANTOS, FRANCIELE SOARES DOS	14/12/2016 - 223 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil : uma análise histórica'	COUTINHO, LUCIANA CRISTINA SALVATTI	27/02/2013 - 282 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS DE
AS RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS ENTRE MST E ESTADO NA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE 1990'	OLIVEIRA, CAROLINE MARI DE	22/03/2013 - 328 f.	Mestrado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ DE
O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE, ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, BARRA DO BUGRES/MT	CRUZ, JAIR PEREIRA DA	19/11/2015 - 158 f.	Mestrado em Educação UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
ESCOLA DO CAMPO - ESPAÇO DE DISPUTA E DE CONTRADIÇÃO: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	SAPELLI, MARLENE LUCIA SIEBERT	11/03/2013 - 448 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/2007 E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-CAMPUS DE CAMPO MOURÃO	CREPALDI, ELAISE MARA FERREIRA	24/08/2015 - 206 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ DE
POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (1987 A 2016)	LOCH, SILVANA APARECIDA	20/12/2016 - 157 f.	Mestrado em Educação UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – Guarapuava/ Paraná
A OFERTA E A DEMANDA DE PEDAGOGOS NO PARANÁ (2009-2013): ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA (DES) VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	ZAZ, MARTA ROSANI TARAS	26/02/2016 - 180 f.	Mestrado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (2004 - 2015): INTENSIFICAÇÃO, BUROCRACIA E	HADDAD, CRISTHYANE RAMOS	02/06/2016 323 f	Doutorado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO			
POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE ARTE, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ: DO FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2016	WEBER, SUZAMARA	21/12/2016 - 191 f.	Mestrado em Educação UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE Guarapuava – Paraná

FONTE: A autora, tomando como referência o banco de dados da CAPES.

Apêndice 02 – Questionário para Entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE DO PARANÁ – UNICENTRO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, história e organização da educação

Tema de Pesquisa:

**O papel do pedagogo na escola pública paranaense tendo em vista o projeto
hegemônico de escola do Estado e a produção da Escola do Campo:**

Complexos de Estudo.

Mestranda em Educação: Luciana Maria de Matos e Silva

Orientador: Marcos Gehrke

QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO – PEDAGOGAS/OS E
COORDENADORAS/ES DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ

Nome:

Escola Itinerante:

Sobre a formação e o vínculo do pedagogo com a EI

1-Assinale as alternativas que marcam sua formação acadêmica? Você cursou?

() magistério

() Ensino Médio Geral

() Licenciado em _____

() Pós Graduação. Que curso _____

Instituição que você cursou a graduação? _____

2-Seu vínculo empregatício na Escola Itinerante é:

() contrato pelo estado

() contrato pela associação

() trabalho voluntário

3-Tempo de vínculo com a EI:

() até um ano

() 1 a 3 anos

() 3 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() mais de 10 anos

4-Quais são as principais atribuições de responsabilidade da(o) Pedagoga (o) na EI?

5-A Escola Itinerante tem 15 anos de história. Quando você iniciou seu contato com ela e o Setor de Educação do MST? O trabalho de planejamento era outro? Quais são suas lembranças? Quais metodologias eram privilegiadas? Quais os autores eram estudados na época? Como se dava a formação de educadores? E o acompanhamento das escolas?

Sobre o trabalho da pedagoga(o) na EI na atualidade

6-Você participou do processo de formação organizado pelo setor de Educação para a construção da proposta do Plano de Estudos – Complexo temático em âmbito estadual? Descreva como:

7-Sobre o inventário da realidade: Na escola vocês já conseguiram construir o inventário da realidade? Como o fizeram? Quem participou desse processo? Como ele está sistematizado? Qual foi o papel da(o) pedagoga(o) nesse trabalho?

8-Sobre o planejamento: Sabe-se que o papel do Pedagogo consiste em articular o trabalho de planejamento na escola. Na proposta dos complexos de estudo, qual a sua atuação para a construção do Planejamento nas turmas e ciclos? Como acontece o planejamento? O que alterou na lógica de organização dos planos? Você consegue acompanhar a execução do

Planejamento? Qual a sua contribuição para que o mesmo se efetive de fato? Como os estudantes tem acesso a isso? E os professores novos que chegam?

9-Sobre o Projeto Político Pedagógico e a atuação do Pedagogo: A EI está organizada em ciclos de formação humana e por complexos de estudo. O que essa proposta alterou a sua função na escola? O que essa proposta alterou a forma de organização da Escola? Quais são os desafios/limites/avanços do Pedagogo da EI? Destaque qual é o trabalho do Pedagogo nessa proposta ou escola.

Sobre a formação dos Professores e do Pedagogo

10-Para a implementação do experimento dos complexos de estudo na EI, organizada em ciclos como se dá a formação no âmbito estadual?

11-Como se dá a formação em cada escola? Quem organiza? Quem participa? Quem acompanha?

Eu,, RG/CPF....., concordo que as respostas a essa entrevista sejam analisadas e publicadas no trabalho de dissertação. Salientamos que seu nome ou identificação será preservado em anonimato.

.....

Entrevistado

Guarapuava _____, de _____ de 2017.