



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JANETE RITTER

**COMPLEXOS DE ESTUDO: uma proposta para as
Escolas Itinerantes do Paraná – limites e
possibilidades**

**CAMPINAS
2016**

JANETE RITTER

**COMPLEXOS DE ESTUDO: uma proposta para as
Escolas Itinerantes do Paraná – limites e
possibilidades**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JANETE RITTER
ORIENTADA PELO PROF.º DR.º LUIZ CARLOS DE FREITAS

**CAMPINAS
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R514c	Ritter, Janete, 1971- Complexos de estudo : uma proposta pedagógica para as Escolas Itinerantes do Paraná - limites e possibilidades / Janete Ritter. – Campinas, SP : [s.n.], 2016. Orientador: Luiz Carlos de Freitas. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Complexos de estudo. 2. Escola itinerante. 3. Proposta pedagógica. I. Freitas, Luiz Carlos de, 1947-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Study complexes : a proposal for the Itinerants Schools of Paraná - limits and possibilities

Palavras-chave em inglês:

Study complexes

Itinerants schools

Pedagogical proposal

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Luiz Carlos de Freitas [Orientador]

Monica Castagna Molina

Sandra Luciana Dalmagro

Adriana Varani

Mara Regina Lemes de Sordi

Data de defesa: 03-10-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**COMPLEXOS DE ESTUDO: uma proposta para as
Escolas Itinerantes do Paraná – limites e
possibilidades**

Autora: Janete Ritter

COMISSÃO JULGADORA:

Orientador: Professor Dr. Luiz Carlos de
Freitas

Professora Dra. Mônica Castagna Molina

Professora Dra. Sandra Lucina Dalmagro

Professora Dra. Adriana Varani

Professora Dra. Mara Regina Lemes de
Sordi

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão examinadora, consta no processo de vida acadêmica da
aluna

2016

A todos aqueles que ousam ousar, como o MST.

A todos aqueles que compreenderam que para carpir não é preciso saber ler e escrever, mas faz uma grande diferença quando você sabe ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Gabriel Ritter e Salete Altenhofen Ritter (*in memoriam*), trabalhadores da terra à qual nunca tiveram acesso e, com os quais, aprendi a primeira concepção de trabalho e educação.

Ao meu esposo, Evandro de Andrade, e à Amábile Ritter de Andrade, minha filha amada, contraditórios em ações e pensamentos, mas parceiros na luta cotidiana do trabalho e do estudo.

Ao meu orientador, Doutor Luiz Carlos de Freitas, pela dedicação, socialização do saber e que, além desta orientação, conduziu as discussões e dissolveu dúvidas no desenvolvimento da Proposta Pedagógica nas Escolas Itinerantes, no Estado do Paraná.

Ao LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) pela acolhida e debates ao longo da caminhada.

À Gabriela Ritter e ao Pedro Ritter que, perto ou longe, sempre foram presença, condução e recondução ao foco.

Aos membros do MST, lutadores incansáveis das questões sociais, do coletivo e arautos da proposição, ousada e consciente.

Ao Setor de Educação do MST, especialmente a Alessandro Mariano e Valter Leite, que acompanharam o processo de pesquisa nas mais diferentes fases, contribuindo com mais esta tarefa dentre tantas que já possuem.

A Angelo Ritter Gonçalves, pelo silêncio que compreende e fala.

À Laura e ao Vinícius Ritter, por simplesmente comporem minha história de vida.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) que me acolheu como membro, ao ingressar no mundo da pesquisa, orientou e acompanhou cada dia desses 13 anos de participação.

A Queli B. Côco e Ivone A. Oliveira, por serem presença serena, constante e fortaleza na hora mais difícil desta caminhada.

Não é possível superar um problema complexo com o mesmo modo de pensamento que o gerou.

(Albert Einstein)

RESUMO

Reconhecida no Rio Grande do Sul, em 1996, e no Paraná, em 2003, a Escola Itinerante tem se mostrado uma experiência diferenciada, não apenas pela sua estrutura física, mas por materializar práticas pedagógicas preocupadas com o coletivo no seu fazer-se escola. Assim sendo, este trabalho, que teve origem no envolvimento profissional da pesquisadora com a temática, consiste em identificar como está ocorrendo a implementação da proposta pedagógica “Complexos de Estudo”, procurando compreender seus limites e suas possibilidades. A pesquisa apresenta resumidamente o histórico do MST, da Educação do Campo e, posteriormente, faz-se uma pequena síntese, apresentando os pontos centrais da proposta dos Complexos de Estudo, tomando autores como Freitas (2005, 2009, 2010); Caldart (2002, 2005, 2015); Camini (2011); MST (2011, 2015), dentre outros, como referência. Em seguida, centrou-se em uma das escolas itinerantes do Estado do Paraná que participam da elaboração, formação e implementação da propositura, procurando apontar quais os impactos ou aspectos que se efetivaram ou não, a partir do olhar dos professores, alunos, direção e coordenação. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de estudo de caso, na qual os dados foram coletados na “memória” dos encontros que ocorreram desde a elaboração da proposição e nas entrevistas com os diferentes setores da escola. A pesquisa mostra o esforço de uma dada escola em implementar uma proposta pedagógica que tem por objetivo formar um sujeito construtor, revelando, assim, potencialidades e fragilidades segundo seus atores. Conclui-se esta tese apontando que a proposta de pedagógica, Complexos de Estudo, apresenta uma ruptura com a escola da atualidade e, ao mesmo tempo, se constitui numa potencialidade enquanto outra prática pedagógica.

Palavras-chave: Complexos de Estudo. Escola Itinerante. Proposta pedagógica.

ABSTRACT

Recognized in Rio Grande do Sul in 1996 and in Paraná in 2003, the Itinerant School has shown itself to be a differentiated experience, not only for its physical structure, but for materializing pedagogical practices concerned with the collective in its schooling. Therefore, this work, which originated in the researcher's professional involvement with the subject, consists of identifying how the implementation of the pedagogical proposal "Study Complexes" is taking place, trying to understand its limits and its possibilities. The research summarizes the history of the MST, the Field Education and, later, a brief synthesis is presented, presenting the central points of the study complexes proposal, taking authors such as Freitas (2005, 2009, 2010); Caldart (2002, 2005, 2015); Camini (2011); MST (2011, 2015), among others, as a reference. Next, it focused on one of the itinerant schools in the State of Paraná that participate in the elaboration, formation and implementation of the proposal, trying to point out the impacts or aspects that have taken place or not, from the perspective of teachers, students, coordination. Therefore, it is a qualitative research and a case study, in which the data were collected in the "memory" of the meetings that took place since the elaboration of the proposition and in the interviews with the different sectors of the school. The research shows the effort of a given school to implement a pedagogical proposal that aims to form a constructive subject, thus revealing potentialities and fragilities according to their actors. This thesis concludes that the pedagogical proposal, Study Complexes, presents a rupture with the school of the present time and, at the same time, constitutes a potentiality as another pedagogical practice.

Keywords: Study of Complexes. Itinerant School. Pedagogical proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP	Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR SUL	Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
APP SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CEC	Conselho Estatal Científico
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CN	Ciências da Natureza
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CEMPO	Centro Missionário de Apoio ao Campesinato Antonio Tavares
EIs	Escola(s) Itinerante(s)
EIMARF	Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciulli
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FETAEP	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Paraná
FETRAF SUL	Federação dos trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária
I ENERA	1º Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
LEC	Licenciatura(s) em Educação do Campo
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NB	Núcleo(s) de Base

NS	Núcleo(s) Setorial(s)
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
NRE	Núcleo Regional de Educação
PEC	Planejamento de Ensino por Complexo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REARA	Rede das Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEED/ PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SERE	Sistema Educacional de Registro Escolar
SUD	Secretaria de Urbanização e Desenvolvimento
TSN	Trabalho Socialmente Necessário
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFFS	Universidade Federal Fronteira de Sul – Campus de Laranjeiras do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UnB	Universidade Nacional de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Níveis de elaboração da proposta pedagógica	67
Figura 2 – Tarefas a serem realizadas com os docentes	70
Figura 3 – Organização dos educadores.....	89
Figura 4 – Complexos de Estudo	89
Figura 5 – Categorias constitutivas.....	127
Imagem 1 – Fotos Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	104
Imagem 2 – Depósito de lixo	133
Imagem 3 – Foto do trabalho.....	135
Quadro 1 – Escolas Itinerantes do Paraná.....	49
Quadro 2 – Número de entrevistados	59
Quadro 3 – Escolas participantes do experimento em 2016.....	91
Quadro 4 – Entrevista sobre a proposta	92
Quadro 5 – Exemplos do conhecimento ou não da nova proposição/proposta pedagógica e sua concepção	109
Quadro 6 – Exemplos do diferencial no trabalho docente com a proposta na escola pesquisada.....	111
Quadro 7 – Exemplos do conhecimento da concepção de educação do campo, presente na proposta e a da rede estadual de educação do Paraná	113
Quadro 8 – Exemplos das características da formação propiciada aos sujeitos para a implementação da proposta.....	115
Quadro 8B – Exemplos das dificuldades encontradas em relação à implementação da proposta.....	124
Quadro 9 – Exemplos que, considerado o tempo de atuação na escola, apontam como os sujeitos percebem o ensino a partir da proposta	121
Quadro 10 – Exemplos das percepções sobre o conteúdo de ensino da proposta pedagógica	123
Quadro 11 – Planejamento na proposição	144
Mapa 1 – Escolas com Implementação dos Complexos de Estudo, 2010	167
Mapa 2 – Escolas com Implementação dos Complexos de Estudo, 2015	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTÓRICO	22
1.1 Educação do campo no Estado do Paraná	37
1.2 Escolas Itinerantes: Concepção e Funcionamento	42
2 PERCURSO METODOLÓGICO	51
2.1 Origem da problemática, seus objetivos, a natureza da pesquisa, método, instrumentos e coleta de dados	51
2.2 A inserção na escola pesquisada.....	60
2.3 Características da escola pesquisada.....	61
3 A PROPOSTA E A ESCOLA PESQUISADA	63
3.1 A proposta pedagógica: alguns aspectos	69
3.1.1 Plano de Estudos	69
3.2.1 A Matriz Formativa Escola e Vida	74
3.2.2 A Matriz Formativa do Trabalho	74
3.2.3 A Matriz Formativa da Luta Social	79
3.2.4 Matriz Formativa da Organização Coletiva.....	80
3.2.5 Matriz Formativa da Cultura	82
3.2.6 Matriz Formativa da História	82
3.3 Apontamentos sobre a proposta	91
3.4 Escola Itinerante Zumbi dos Palmares: a escola pesquisada	103
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	108
4.1 Organizando o material.....	108
4.1.1 Exemplificando os elementos presentes nas respostas dos sujeitos envolvidos na escola pesquisada.....	109
4.2 Análise dos dados: olhando a escola a partir do que foi apreendido.....	125
4.2.1 Entendimento da proposta	125
4.2.2 O Trabalho Docente	140
4.2.3 Concepção de Educação do Campo	148
4.2.4 A formação dos sujeitos no experimento pedagógico	150
4.2.5 Ensino/aprendizagem e o conteúdo a partir da proposta.....	160
4.3 Sintetizando as potencialidades da proposta.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS FALAS DURANTE AS ENTREVISTAS .	185
APÊNDICE B – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA GERAL DE 2013.....	245
ANEXO A – COLETIVO RESPONSÁVEL.....	246
ANEXO B – ORGANIZADORES DO PLANO DE ESTUDOS PARA PUBLICAÇÃO.....	248
ANEXO C – INSTRUÇÃO	249

INTRODUÇÃO

No Brasil, como em qualquer país capitalista, os trabalhadores sempre tiveram seus direitos negados, embora o direito social seja um elemento fundamental para esta sociedade. A educação é um espaço de disputa de hegemonia e/ou da luta contra-hegemônica, pois em toda a democracia burguesa existe a necessidade de se pressionar o Estado por políticas sociais a fim de que se constitua o que conhecemos com a denominação de luta por direitos, explicitando-se, neste processo, resistências e contradições.

Enguita (1989) afirma que sempre houve algum modo de formação que integra o sujeito nas relações sociais da produção, desde a época primitiva até a atualidade, que vai desde a aprendizagem com os pais, até a troca de família, em determinados períodos da história, e à escola. Esta última deveria, no que se refere aos sujeitos,

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. (ENGUITA, 1989, p. 112).

Portanto, a escola, que já nasce com o seu papel definido, se fortalece ao longo do tempo como o instrumento capaz de fazer essa educação, e de maneira mais incisiva ainda quando se refere às crianças. Assim, a escola assume como função moldar o sujeito desde o princípio de sua formação, dentre outras funções.

Pensando a educação enquanto prática social, a sua finalidade é:

[...] o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existente em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. (BRANDÃO, 1991, p. 48).

Percebe-se que, historicamente, a educação sempre formou para uma

determinada sociedade, para uma finalidade social e, neste processo, crescem igualmente as iniciativas contra-hegemônicas, nesta lógica, encontra-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que, por sua vez, além de lutar pela terra, luta para que os sujeitos sejam formados dentro de outra matriz formativa, para outra sociedade que não a capitalista.

Ao considerar a necessidade de se superar a sociedade capitalista, D'Agostini (2011, p. 178) aponta que:

[...] isso deve significar a construção de estratégias e táticas que permitam enfrentar os determinantes sociais destrutivos próprios do modo de produção capitalista buscando sua superação, o que exige clareza de projeto histórico e condições de aprender tais determinantes pelo pensamento, permitindo a elaboração dos métodos e meios para sua superação.

A referida autora salienta, ainda, que, nesse contexto de superação da sociedade que está aí, faz-se necessário que haja “a apropriação e a fundamentação de toda sua proposta educativa na perspectiva do materialismo histórico dialético”. D'Agostini (2011, p. 178) pretende que esta educação realmente seja embasada pela prática da produção da vida, da militância e da realidade. Isto não se caracteriza como tarefa fácil, mas é mais uma demanda necessária, junto a tantas outras que o MST possui, no intuito de se pensar uma educação coesa e consistente com seus princípios e não com os do Estado capitalista.

A súbita redescoberta e a valorização da dimensão humana do trabalhador estão muito afetadas a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana. (FRIGOTTO, 2002, p. 41).

Nesse sentido, Frigotto (2002, p. 36) expõe que a grande questão na atualidade é de:

[...] disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação. Arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.

Ainda segundo, Mészáros (2005, p. 25),

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a

correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Portanto, antecipando, esta pesquisa visa expor a visão educacional do MST sobre os avanços e recuos necessários para que se atinjam os fins de mudança social. Ela é mais ousada, propondo-se a romper com a formação escolar da atualidade e é um movimento consciente de seus limites. É uma estratégia de educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, pois, como salienta Mézáros (2005, p. 74), a proposta é voltada para o intuito de “estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos”.

Com isso, afirma-se que não se compartilha da ideia utópica da escola transformadora da realidade, pois, esta proposta pedagógica, embora inovadora, é posta nos limites da sociedade capitalista. Contudo, não se deve desconsiderar o Movimento Sem Terra, o qual, por sua história, estrutura e objetivos não deixará de lutar pela transformação na educação e na sociedade.

Nesse sentido, a proposta dos Complexos de Estudo¹ propõe uma disputa para o domínio do conhecimento e para uma formação do sujeito; disputa esta que se justifica em face de que não há como negar que o capitalismo se apoderou, ao longo do tempo, do conhecimento produzido pela humanidade a tal ponto que declarou a escola como a única possibilidade, como o único espaço onde é possível transmiti-lo.

Essa concepção está tão arraigada que não se concebe uma educação fora da escola e, quando ela ocorre, é “sempre definida em contraposição à escola, como educação não escolar, ou seja, de segunda categoria, assistemática ou informal” (FREITAS, 2010, p. 1). Compreende-se a necessidade de formação humana, mas não somente a escola é a agência formadora. Ela se constitui em um espaço de formação dentre tantos outros presentes na sociedade e dos quais o sujeito participa de maneira direta ou indireta.

¹ Complexo de Estudo foi a primeira denominação dada à nova proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná, que é objeto desta pesquisa e, a partir dele, foi elaborado o Plano de Estudo, que é o documento-síntese da proposição.

Não se pretende negar a importância da instituição escolar, mas trata-se de compreendê-la como uma das instâncias formativas. Na sociedade capitalista, faz-se necessário reconhecer que tais instâncias respondem primeiramente à demanda do capital, preparando os sujeitos para o trabalho, logicamente, de acordo com a classe social à qual pertencem, porém, como contradição, criam-se espaços de resistências.

A escola capitalista encarna objetivos e funções sociais que adquire do contorno da sociedade, na qual está inserida e encarrega-se dos procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981), a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. A produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2. A formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. (FREITAS, 2005. p. 237).

Mesmo com a criação da escola pelo capital, é preciso que seja mantido um sistema de vigilância e de controle contínuo, pois, onde há formação pode haver mudanças no conteúdo, na ideologia. Isto ocorre mesmo quando ele desqualifica a escola, uma vez que há que se criar níveis de formação.

No que diz respeito à historicidade da concepção e da função da escola na sociedade capitalista, Tragtenberg (1982) afirma que a escola exclui a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento e subordina os educadores. Ainda, de acordo com Freitas (2010, p. 2),

[...] a escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento e distribui, quando a faz, segundo o nível, que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza.

No mesmo sentido, Frigotto (2002, p. 52) expõe que a sociedade capitalista busca, cada vez mais, a subordinação do trabalhador por meio da exclusão social, que se materializa no desemprego estrutural ou precário e, ainda, pela “contratação de serviços e enfraquecimento do poder sindical”. Aponta que este processo também ocorre na educação, logo, torna-se efetivo

mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da ‘polivalência’ ou de conhecimentos que permitam a ‘policognição’. (FRIGOTTO, 2002, p. 52). [Destaque do autor].

Portanto, a forma e o conteúdo que a escola desenvolve não podem ser considerados como arbitrários ou inventados e, sim, como resultado de um conjunto de práticas sociais que são próprias da construção desta forma de sociedade. Então, pensar a escola como não sendo a única instância formativa “implicaria uma reformatação profunda das relações intraescolares e a criação das relações extraescolares com a vida [...]” (FREITAS, 2010, p. 6), ou seja, pensar, concretizar uma nova escola.

Portanto, a nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo. Neste processo, a escola será mais uma agência entre tantas outras. A escola do trabalho é a escola da vida, incluída ao trabalho produtivo, quando adequado à idade da criança. (FREITAS, 2010, p. 6).

Tendo a compreensão de que a escola surge colada a uma concepção de formação com finalidade já definida e que, nesta sociedade, existem espaços de resistência e contradição que dão origem à novas proposições educacionais, objetiva-se, nesta pesquisa, identificar como está ocorrendo a implementação da proposta pedagógica dos complexos, tendo como foco uma das escolas itinerantes do Paraná, verificando quais os impactos ou aspectos que se implementam ou não, a partir do olhar dos professores, alunos, direção e coordenação. A proposição, “Complexos de Estudo”, foi elaborada pelo MST, no ano de 2010², por coordenadores, professores e alunos das escolas itinerantes do Paraná, bem como, por teóricos da área de educação do campo, especialistas das disciplinas específicas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio e pedagogos, compreendendo os avanços da proposta e no sentido de contribuir com a luta societária do Movimento. A construção se baseou na proposição russa, no sentido de estudar como foi a construção russa, o que foi positivo e o que retrocedeu para, diante da realidade do Paraná, fazer o seu percurso de construção e implementação.

Assim, compreendido o percurso de construção da concepção de escola, importa dizer que este experimento destina-se a apoiar a construção de uma escola

² Lista dos participantes no Apêndice A.

que trabalhe em consonância com o projeto societário do MST e de seus sujeitos.

Esta proposta pedagógica nasce da realidade concreta das escolas itinerantes do Estado do Paraná, assim sendo, fez-se a opção por tentar inscrever esta pesquisa dentro do materialismo histórico dialético, pois esta proposta tem no materialismo seu pressuposto uma vez que parte e se insere na realidade, com todas as suas contradições; sua teoria é histórica e seu método é dialético.

Desse modo, ficou latente a questão de como está a implementação da proposta pedagógica “Complexos de Estudo” que vem sendo executada nas escolas itinerantes no Estado do Paraná? Quais os seus limites e suas potencialidades, a partir da visão de seus atores: alunos, professores, coordenadores e diretores?

A fim de responder a estas questões, foram realizados uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, efetuando-se entrevistas para posterior análise, verificando-se o que se implementa ou não e de que maneira. Assim sendo, a análise de dados objetivou descrever como foi implementado o experimento nas escolas itinerantes, e quais os problemas que emergem deste processo

Diante do exposto, a tese encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo – MST e Educação do Campo: breve histórico – realiza uma rápida retomada do nascimento do MST, seus princípios educativos e filosóficos. Ainda, como o movimento na sua luta por terra, direito individual, capitalista, amplia-se para a luta por educação, chegando ao que conhecemos na atualidade como educação do campo, e à proposição de um novo encaminhamento teórico e metodológico. E também, no subitem: Escolas Itinerantes: concepção e funcionamento. Nele, retomamos a origem das Escolas Itinerantes (EIs), objeto desta pesquisa, em que estão expostos o percurso histórico e seu nascimento e uma exposição rápida sobre os principais aspectos da educação do campo no Estado do Paraná.

Já o segundo capítulo – Percurso Metodológico – contém a apresentação da concepção metodológica, a qual perpassará toda a pesquisa em face do método adotado, bem como, as técnicas utilizadas para sua viabilização. Ainda, a origem da problemática, seus objetivos, a inserção da pesquisadora e as características da

escola-foco.

No terceiro capítulo – A proposta e a escola pesquisada – ocorre a exposição do Plano de Estudos que é a sistematização da proposta para as escolas, com suas matrizes formativas, as ponderações de alguns envolvidos na elaboração, bem como a apresentação da escola campo de pesquisa.

Posteriormente, no quarto capítulo – Análise dos dados coletados – apresentamos uma síntese das entrevistas com direção, coordenação, professores e alunos de uma das escolas itinerantes, para fazer o debate dos dados, apontando o entendimento que se tem da referida proposta, a compreensão do trabalho docente, a concepção de educação do campo, a formação dos sujeitos no experimento pedagógico e, por fim, como está o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, a partir da proposta.

Em seguida, no quinto capítulo, estão algumas considerações finais sobre a pesquisa. Contudo, este assunto não está concluído em face da inovação do próprio objeto, mas há indicativos de uma proposição pedagógica diferenciada, que tem, aqui, somente o início de vários enfoques e estudos futuros.

Vale salientar que, mesmo que seja claro o vínculo entre a proposta pedagógica e o projeto societário do Movimento, para os conhecedores da educação do campo e do MST, conclui-se que se trata de um novo elemento, que poderá auxiliar educadores e teóricos a repensarem a relação entre o projeto societário e a proposta pedagógica ou, simplesmente, reverem as práticas pedagógicas da escola.

CAPÍTULO I

1 MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTÓRICO

Quando se compreende que o Brasil é um país capitalista periférico, portanto, está adequado às proposições do capital e às suas dinâmicas capitalistas, é possível afirmar que temos um Estado mínimo somente no que se refere às políticas sociais. Há que se considerar que a exclusão social produzida pelas relações sociais capitalistas permite o surgimento de espaços de resistência e de construção de alternativas, os quais se constituem em movimentos sociais.

Dentre os mais diversos tipos de movimentos e orientados por múltiplas proposições, esta pesquisa refere-se àqueles que pretendem a transformação social e que se colocam como críticos das formas produtivas e culturais sobre as quais se baseia a sociedade atual. Assim, ao fazer referência aos movimentos sociais, se faz especificamente àqueles que pretendem construir alternativas à expropriação capitalista cuja ação seja tensionadora desta organização social, pois, conforme Merlucci (2001, p. 33), “um movimento social é um objeto construído pela análise e não coincide com as formas empíricas da ação”. Da mesma forma, “um movimento social não é o resgate a uma crise, mas a expressão de um conflito” (MERLUCCI, 2001, p. 33).

Os movimentos sociais a que se refere têm por horizonte a transformação social, porém, estabelecem lutas no limite e com as possibilidades da conquista pontual de direitos – que apesar de serem apresentados como “para todos” são efetivados concretamente para alguns. Assim, os movimentos pela reforma agrária, por mais que indiquem a necessidade de superação da propriedade privada da terra, apoiam-se na Constituição Nacional e na legislação em vigor e estabelecem uma pauta de luta que, no limite, se insere no espaço legal. Afinal, a luta pela reforma agrária no Brasil – salvo pontuais exceções – se orienta pelo princípio constitucional da reforma agrária.

A luta se constrói pela imediata possibilidade de conquistas materiais e,

com o acúmulo de tais conquistas, pode-se indicar e construir outro modo de organização da vida – nas formas de sua reprodução material e simbólica – na propriedade da terra e na cultura decorrente das formas como se trabalha.

Assim, os movimentos pela reforma agrária atuam na direção da conquista da terra e da ampliação paulatina da cooperação e do trabalho coletivo, posteriormente à conquista. E, seria, portanto, da vivência efetiva de experiências mais coletivistas que se possibilitaria a construção de alternativas à propriedade privada.

A reforma agrária aparece através das necessidades dos próprios trabalhadores; [...] aparece como condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, de educação, de justiça, de futuro, de paz para as novas gerações, de respeito por sua própria lógica (camponesa) anticapitalista (isto é, por seu modo de pensar e de interpretar a vida), necessidade de integração política, de emancipação (isto é, de libertação de todos os vínculos de submissão), de reconhecimento como sujeito de seu próprio destino e de um destino próprio, diferente, se necessário. (MARTINS, 1994, p. 159).

Inicia-se, com os movimentos sociais pela reforma agrária, a conformação de uma concepção de campo como espaço de vida, de relações sociais e produtivas próprias, com decorrências culturais, saberes e práticas específicas do campo. Concepção que indica novas relações entre homens e dos homens com a natureza, novas formas de organização das relações como um todo, ou seja, um conceito de campo e de trabalho no campo na contramão do movimento de capitalização do campo que expulsa sistematicamente o ser humano daquele espaço.

Diante do exposto, e tendo como horizonte a proposição desta pesquisa, buscou-se caracterizar, brevemente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual é fundamentalmente um movimento de massa, que acolhe diferentes entidades, setores sociais, enfim, todos os que queiram participar, desde que observadas suas dinâmicas internas e externas. Da mesma maneira, não há como não reconhecer o caráter político e sindical do Movimento no contexto brasileiro, que faz a luta pela terra e ao fazê-la não fica restrita a ela, mas, amplia e se incorpora por meio de seus setores em outras frentes, condizentes com seus princípios e suas lutas.

Sobre a luta pela terra, Stedile (2012) afirma que, em um primeiro momento, a ocupação, ou seja, a preocupação do MST é essencialmente econômica, porém, depois que ocorre o assentamento, a família faz a luta por outras questões da agricultura. Entretanto, essa luta não pode ser só pelo pedaço de terra, precisa estar atrelada a questões maiores. Isso faz com que o movimento tenha um caráter corporativo, político e econômico. Assim, o movimento se pauta nos princípios organizativos da direção coletiva, da divisão de tarefas, da disciplina, do estudo, da luta pela reforma agrária e pela terra e da vinculação com a base.

Na constituição do MST, há os acampados e os assentados, e estes últimos são pessoas que já receberam a sua terra via reforma agrária, mas isso não quer dizer que não façam mais parte da luta por ela. Já os acampados estão morando debaixo de plástico preto e fazem o percurso de luta para terem acesso à terra. Stedile e Görgen (1993, p. 61-62) assim expõem:

O acampamento permanente só se dissolve quando todos os acampados estão assentados. E, durante este tempo de acampamento, o MST desenvolve um trabalho interno de organização e educação interna e inúmeras atividades de sensibilização da opinião pública e de pessoas e sobre as autoridades, em nível externo.

Esse Movimento, que nasceu no final dos anos 1970 e teve seu marco de fundação no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que ocorreu de 20 a 22 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, se constitui enquanto movimento organizado por meio da sigla MST. Destaca-se que, neste encontro, participaram representantes de 12 (doze) Estados brasileiros, sendo eles: Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Acre, Pará, Roraima e Rondônia. O Encontro contou com 80 representantes, os quais definiram, na ocasião, os princípios e as formas de organização, as reivindicações, a estrutura e as formas de luta do Movimento. Ainda, de acordo com Stedile (2012), no ano de 1985, realizou-se o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, na capital do Paraná, Curitiba, quando participaram cerca de 1.500 delegados.

Aqui, de maneira sintética, pode-se dizer que o MST surgiu como um articulador das lutas dos camponeses no período de 1979 a 1983, período de

grandes ocupações no do Sul do país, sendo sua origem abordada por diversos autores, tais como: Caldart (2000), Camini (1998), Bezerra Neto (1987) e em publicações do MST como: Dossiê (2005), MST – Normas Gerais (1989), MST: 16 anos de lutas e conquistas (2000).

Na mesma perspectiva, Neto (2009, p. 36) aponta que, apesar das contradições internas, “o MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta do último quarto do século XX”, para o país, além de ter posto em foco tanto a questão agrária quanto a educacional. Portanto, o MST é produto da história da posse da terra no Brasil, mas também é produto da organização e, ao lhe ser negada a terra esse não se desumaniza, ao contrário, se fortalece e produz teorias radicais, quer sejam pedagógicas ou de organização social.

Segundo Fernandes (2010), o Movimento possui organizações internas, as quais existem para potencializar sua ação, e atender às demandas que ele possui. Sua estrutura organizativa é composta por “setores de atividades”, “instâncias de representação” e “organizações convencionais”. Os setores de atividades administram e executam tarefas em escala local, estadual e nacional. Já as instâncias representativas se organizam em núcleos de base (NB), coordenações locais, regionais, estaduais e coordenação nacional. Há, ainda, os encontros para cada uma delas e um Encontro Nacional, que ocorre a cada dois anos, sendo a instância última o Congresso Nacional do MST, realizado a cada 5 anos, onde definem-se as linhas de atuação do movimento para o período subsequente. As organizações convencionais são transversais à estrutura do movimento e seus membros atuam em outros espaços concomitantemente. Seus principais exemplos são o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária (Itterra) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Ainda, no que se refere à organização interna, o movimento se organiza por setores, como por exemplo: formação, finanças, educação, juventude, mulheres, relações internacionais e outros. Em face do objeto desta pesquisa, a ênfase será ao Setor de Educação.

O Setor de Educação do MST, de acordo com Camini (2009), nasce

dentro das ocupações Natalino e Anoni, no Rio Grande do Sul, depois se espalha para outros Estados. É o principal responsável pelas escolas itinerantes, dentre outras questões educacionais, especialmente, no que se refere ao acompanhamento, à implantação, execução, avaliação e formação de diferentes projetos e programas ligados à educação. Dalmagro (2010, p. 155) sintetiza em três pontos os objetivos do MST para com a escola, na atualidade: “A formação para o trabalho, para o conhecimento elaborado, a ciência e a formação política”. Da mesma forma, aponta que, a partir de 2007, o MST tem atuado em dois aspectos básicos, a saber:

Fortalecimento da organicidade interna, no que diz respeito aos assentamentos, à ‘massificação’ dos acampamentos, à formação política e técnica da base, à multiplicação de militantes; à atuação dos setores, entre outros; o segundo aspecto tem relação com os setores urbanos, tanto no sentido de politização e inter-relação com as organizações da classe trabalhadora, já existentes, como a criação de movimentos que abarquem os setores desorganizados da sociedade. (DALMAGRO, 2010, p. 148).

Em sua proposição de educação, o MST trata de princípios filosóficos e pedagógicos, não de forma a fazer uma distinção, mas para que haja o entendimento do que envolve o trabalho com a educação, pois tais princípios dizem respeito à visão de sociedade e de mundo que ele possui. De acordo com o MST (2005, p. 161-165), fazem parte dos princípios filosóficos:

- a) educação para a transformação social: de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento, aberta para o mundo, para a ação e aberta para o novo;
- b) educação para o trabalho e a cooperação;
- c) educação voltada para as dimensões da pessoa humana;
- d) educação com/para valores humanistas e socialistas;
- e) educação como processo permanente de formação de transformação humana.

Na mesma perspectiva, constituem seus princípios pedagógicos (MST, 2005, p. 165-176):

- a relação entre a teoria e a prática;

- a combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;
- a realidade como base da produção do conhecimento;
- os conteúdos formativos socialmente úteis;
- a educação para o trabalho e pelo trabalho;
- o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- o vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- o vínculo orgânico entre processos educativos e processos formativos;
- a gestão democrática;
- a auto-organização dos/das estudantes;
- a criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- a atitude e habilidades de pesquisa;
- a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Pelos seus princípios fica notório que o MST luta por uma escola que cumpra os objetivos que lhe são específicos, e, também, pelos que estão ligados aos objetivos formativos que perpassam e ultrapassam os específicos da escola. Portanto, na luta dos movimentos sociais por educação, é de fundamental importância destacar o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Neste processo, a luta por políticas públicas de educação no e do campo está intrinsecamente ligada ao movimento em torno de outro projeto de desenvolvimento e de sociedade. Nesse sentido, expõe Medeiros (2002, p. 243-244):

Vale dizer que através do processo pedagógico pelo qual se desenvolve a formação política dos militantes Sem Terra [...] os sujeitos que se lançam ao desafio de organizar coletivos humanos na luta por uma nova ordem social precisam fazer de sua prática pedagógica um exemplo (práxis que educa), para que a sua luta seja educadora, com novas consciências e práticas sociais, contribuindo, assim para a criação de possibilidades reais de mudança da realidade em que vivemos.

Podemos dizer que, no Paraná, a luta por educação do MST tem como marco inicial a construção da barragem da Usina Hidrelétrica de Itaipu, na qual milhares de famílias perderam seus bens e passaram a constituir acampamentos e/ou assentamentos. Naqueles locais, em especial, a formação desses sujeitos passa a ser uma questão de manutenção e sobrevivência do próprio movimento dos trabalhadores.

Assim, para pensar a educação como a possibilidade de ser um espaço onde se disseminem e se construam novas relações sociais, os movimentos têm promovido encontros, projetos de formação de educadores e educadoras, fóruns e têm buscado programas de formação em que a discussão teórica/práxis tem se aprofundado e ampliado. Contudo, Caldart (2003) nos alerta que “não foi exatamente pela consciência disseminada de que o estudo e a escola eram importantes para o avanço da luta, que os sem-terra começaram a se mobilizar para conquistá-la. Este foi um desdobramento da pedagogia de sua história” (CALDART, 2003, p. 11).

A história, o percurso, a compreensão do Movimento, conduziu-o à percepção de que a escola presente na sociedade com todo o seu aparato não correspondia às necessidades dos sujeitos e tampouco do MST. Nasce, então, a luta por uma educação que atendesse aos interesses dos sujeitos inseridos no campo, assim, este percurso acabou contribuindo na construção da concepção de educação do campo e pela apreensão desta pelos órgãos governamentais.

Esta luta por educação que atendesse os interesses do movimento e de seus sujeitos, teve como ponto de partida o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – Enera (1997), o qual deu origem a duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1998 e 2004), a uma coleção de livros que tratam dessa temática (cinco volumes) e à elaboração de políticas públicas no

âmbito da educação do campo em diversos níveis e modalidades.

O I Enera foi uma promoção do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Conferência Nacional Bispos Brasileiros (CNBB), da Universidade Nacional de Brasília (UnB), da Unesco e da Unicef. Mas, antes dele houve outro encontro dos sujeitos envolvidos com a educação do campo, no qual se fizeram presentes docentes de mais de 20 universidades que tinham atividades na área da educação, nos projetos das áreas de assentamento da reforma agrária e, concluiu-se que havia a necessidade de articulação entre os trabalhos desenvolvidos, bem como, de ampliação para atender à grande demanda, em parte deixada pelo Plano Nacional de Educação que não contemplava uma política pública neste sentido.

Ainda sobre o Enera, Stedile (2012) o considera como um salto de qualidade para o Setor de Educação do MST, no sentido de que demonstrou para a sociedade a importância que o Movimento dá para a educação, até porque foi um encontro de massa, não apenas de delegados. Nesse sentido, afirma Stedile:

Portanto, o Enera cumpriu um papel interessante, que foi dar um salto de qualidade, do ponto de vista orgânico, para a importância da educação dentro do movimento. Até para que o próprio militante se convença de que, na guerra, é importante estarmos em todas as frentes da batalha. A frente de batalha da educação é tão importante quanto à da ocupação de um latifúndio ou a de massas. (STEDILE, 2012, p. 76).

Neste encontro, nasceu a ideia de uma conferência nacional. No Paraná, esta demanda origina a Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”³, que se mantém até a atualidade, com divisões regionais. É importante lembrar que a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia/GO, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998. Seu objetivo principal foi inserir na agenda política o rural e a educação a ele vinculada, e assim, além de cumprir seu objetivo, ainda reafirmou a luta por políticas públicas e por um projeto educativo

³ A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo foi criada em 2000, sendo composta por diversas entidades, dentre as quais destaco: Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – Assesoar, Prefeitura Municipal de Porto Barreto/PR, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – Crabi, Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário – Apeart, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Maiores esclarecimentos podem ser encontrados em: A história da articulação. Articulação Paranaense: por uma educação do campo, v. 1. Porto Barreiro, 2000.

próprio de quem vive no campo, pois, conforme Caldart (2002, p. 16):

No campo estão milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como; pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. [...] A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta ou indiretamente da produção do campo. Os povos do campo têm sua raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Assim sendo, a partir de julho de 1997, mais especificamente do I Enera, que ocorre na UnB, passa-se a utilizar a expressão campo e não mais meio rural, conforme já indicava o texto preparatório desta conferência que fora elaborado por Fernandes, Ceriulli e Caldart. Portanto, uma educação com a identidade definida a partir dos sujeitos sociais a quem esta se destina, “agricultores(as), familiares, assalariados(as), assentados(as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas; enfim todos os **povos do campo brasileiro**”. (SILVA, 2005, p. 59) [grifo do autor].

Após essa Conferência, outra vitória foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a partir do Parecer nº. 36/2001 e da Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional da Educação.

Importa destacar, ainda, que no tensionamento social e nas vitórias junto aos governos, os movimentos conseguem impor essa compreensão de que para um novo projeto de desenvolvimento nacional é preciso considerar o campo como espaço de vida, de produção dessa vida, onde é fundamental a educação.

Inicia-se, então, o processo de ampliação, adequação e construção de espaços escolares e, no governo Lula, se efetiva a disposição de constituição de uma política de educação do campo. Ampliando assim o que existia desde 1998, qual seja, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) já havia instituído o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronea) com a missão de “ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados” e “atuar como instrumento de democratização do conhecimento no

campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (INCRA, 2008, p.12).

Outro marco importante foi a criação, no interior do Ministério da Educação, em 2003, do Grupo Permanente de Educação do Campo, pela Portaria n. 1.374/2003 e, em 2004, da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) que conta com a Coordenação Geral de Educação do Campo. A partir daí começa efetivamente a se desenhar uma política de educação para o campo brasileiro.

Essa percepção do campo, segundo Arroyo (2004, p. 15), confere “à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto”. Logo, da luta pela reforma agrária que tem uma importante e contundente história no Brasil e de seu amadurecimento, surge a questão da educação do campo:

[...] não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela reforma agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país. O estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade. (CALDART, 2004, p. 113).

De acordo com Fernandes (2004, p. 141), “a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico”, ou seja, do direito de uma população pensar o mundo a partir de onde vive e da terra em que pisa. “Logo, por educação do campo, me refiro à bandeira assumida por diversas entidades do campo, na luta pelo reconhecimento das especificidades deste contexto”.

Diante disto e por não ter acúmulo, as proposições do Ministério da Educação (MEC) irão se pautar nas experiências acumuladas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁴ e nas múltiplas práticas, que

⁴ O Pronera foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro. No ano de 2001, o

historicamente os povos do campo e da luta pela reforma agrária construíram pela educação. Destaca-se que os processos que contribuíram para o dimensionamento da educação do campo contaram ainda com a “participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar)”. (MOLINA e FERNANDES, 2005, p. 56).

Avanço para a educação do campo, também, foi o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Presidência da República, o qual definiu a população do campo e a escola do campo, com esclarecimento no seu Artigo 1º, § 1º:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Este avanço se deve especialmente a estas definições, já que a escola do campo passa a ser definida por seus partícipes e não apenas pelo seu espaço geográfico.

Diante deste breve histórico, pode-se apontar que a educação do campo é um novo horizonte, a partir do qual a luta pela terra se expande para a luta por educação. Não há receita, porém, com certeza, tem-se ampliado o debate nas universidades e em outros segmentos da sociedade, trazendo novas ações a todo instante, pelo seu dinamismo e tensionamento.

Em face de todo este percurso, afirmamos que, de 1997 a 2004, acontece a “especialização” do conceito de Educação do Campo. Isso ocorre de acordo com Molina (2003) e Molina e Fernandes (2005, p. 66), em função da “ampliação de

Programa foi incorporado ao Incra e foi editada a Portaria/Incra n. 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 4/11/2010 o Presidente Lula assinou o Decreto n. 7352/2010 que torna o Pronera uma política pública permanente bem como define a educação do campo e a escola do campo.

parcerias e pelo fato de os movimentos estarem colando este paradigma na agenda dos Estados e dos Municípios a partir de seminários, incentivos e publicações da Educação do Campo”.

Apesar desta espacialização, Caldart (2005, p. 2) expõe que o desafio agora é, também, teórico:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Desse modo, vencido o desafio de construir uma concepção que conseguisse dar conta da realidade dos movimentos sociais, inicia-se para estes movimentos, em especial para o MST, uma nova etapa, ou seja, um percurso de consolidação, de disseminação, de socialização desta concepção, enfim, a sua efetivação e, para tanto, vale a ressalva de Caldart (2004, p. 113):

[...] não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela reforma agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país.

O estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade.

Também, de acordo com Caldart (2002), a educação do campo possui traços que lhe são específicos, a saber:

- a) identifica uma luta por políticas públicas que garantam o direito universal à educação, pensando-se o jeito de educar o sujeito, ou seja, educação no e do campo;
- b) os sujeitos são do campo, no sentido de que é preciso educar este povo que vive, que trabalha, que se organiza no e do campo;
- c) educação não se separa da luta por melhores condições de vida no campo, logo é

“vinculada às lutas sociais do campo”;

d) essa educação é fruto do diálogo do povo do campo;

e) é um projeto educativo diferente, pois nasce das práticas pedagógicas dos sujeitos do campo, os quais dialogam com a “pedagogia dos oprimidos”, com a pedagogia do movimento, com a pedagogia da terra;

f) inclui a construção de escolas do campo;

g) os educadores e educadores são parte deste processo.

Quando o MST aponta seus princípios, quer sejam pedagógicos quer sejam filosóficos, ele propõe um novo saber para uma nova sociedade, ou vice-versa, no que corroboram as palavras de Arroyo (1989, p. 17): “o movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova cultura, de uma nova concepção do mundo e dos sujeitos empenhados nessa construção”.

Em resumo, o MST não fala em “proposta de educação ou proposta pedagógica do MST”, isto porque tem a intenção de reforçar duas ideias que lhe são centrais na sua concepção de educação e de ação/reflexão:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola.

A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou projeto popular de educação para o Brasil. (MST, 2005, p. 235). [grifo do autor].

Esta Pedagogia do Movimento carrega consigo desafios para a educação e, por conseguinte, para a escola, que podem, de modo sintético, ser assim enunciados:

- dar continuidade à “identidade historicamente construída”: *Sem Terra* (MST, 2005,

p. 235);

- continuar educando os sujeitos que compõem o movimento na perspectiva de inseri-los no movimento da história;
- disseminar que toda a história do MST é educativa, quanto mais o sujeito a conhecer, mais importância terá a educação para ele;
- educar os sujeitos para que se compreendam enquanto classe trabalhadora.

D'Agostini (2011, p. 164-165) afirma que, a partir dos princípios da Educação, o movimento construiu uma “concepção de educação pautada na formação omnilateral, com base na realidade da luta pela terra, no trabalho e na produção a partir dos princípios da cooperação, do trabalho coletivo e socialmente útil”. E com base nela se elaborou o planejamento curricular.

Ainda, de acordo com Molina (2011, p. 103), a educação do campo, que em sua proposição originária tende a ser uma “ação educativa contra-hegemônica”, enfrenta tensões que partem de dois eixos, quais sejam: as alterações conceituais em face da incorporação da Educação do Campo na agenda governamental e o fato de que o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração e execução não ter a mesma dimensão dantes. Da mesma maneira, esta proposta será perpassada pelos dois aspectos expostos, ou seja, essas tensões estarão presentes. Ademais, com a proposta construída e implantada, faz-se necessário olhar em perspectiva para que se construam estratégias de enfrentamento às dificuldades que forem surgindo ou decorrentes do próprio processo.

A questão das lutas e dos conflitos sociais no e do campo são o constitutivo da Educação do Campo, por isso mesmo não pode ser deixada de lado. Molina (2011, p. 107) expõe que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino, mas, em face da participação efetiva dos movimentos sociais, “ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam”.

Portanto, educação do campo não pode ser compreendida fora do seu contexto originário, isto é, da luta pela educação, pela terra, dentro de uma sociedade específica, a capitalista brasileira, pois “ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores pobres do campo” (CALDART, 2011, p. 147) [grifo da autora].

Fica claro que não há como compreender este conceito, como afirma Caldart (p. 149), “fora da radicalidade da Pedagogia do Movimento”, tampouco fora da “radicalidade da concepção humana que está na massa”. Corroborando com esta concepção do poder das massas na luta por transformação, Mészáros (2007, p. 313) expõe que “sem a mobilização das grandes massas do povo, não pode haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadoramente favorável ao capital sob as condições históricas vigentes”.

A educação do campo, portanto, é compreendida como aquela que ocorre no e do campo, em todos os níveis e modalidades de ensino, logo, um direito universal, há muito buscado e desejado e, nesta luta com o Estado por escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, o Decreto Presidencial n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Presidência da República, significou um importante reforço, ao apontar em seu Artigo 2º, inciso II que é um

incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Portanto, ao analisar a proposta pedagógica em construção, será necessário avaliar e compreender que mesmo com limites e possibilidades esta formulação pedagógica é de extrema ousadia, na medida em que propõe mudanças na e para a educação.

1.1 Educação do campo no Estado do Paraná

Nenhuma escola de acampamento ou de assentamento foi concedida pelo Estado sem que houvesse forte pressão e mobilização por parte do MST. Importa esclarecer, ainda, que a relação do Movimento com o Estado tem sido de demandante e proponente, ou seja, sujeitos que querem a efetivação de um direito, por um lado, e por outro, aquele que possui os instrumentos para que se efetive esse direito. No entendimento do MST, cabe ao Estado a manutenção da escola pública e à comunidade a sua gestão, isto é, escola é aparelho público, e não, de Estado.

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja [...]. (Marx, 1985, p. 27).

Portanto, a relação com o Estado é necessária, razão pela qual o MST articula diversas formas de luta com protagonistas também diversos, contudo, não perde de vista o papel e a relação que mantém com o Estado:

Trabalhamos com escolas públicas e precisamos continuar lutando para que o Estado cumpra seu papel de garantir a todos os trabalhadores, do campo e da cidade, uma escola com as condições básicas de realização da sua tarefa educativa. Mas, com igual força, precisamos reafirmar nossa luta contra tutela política e pedagógica do Estado, sejam quais forem os governos de plantão. Nossas ações de ocupação da escola reafirmam para o nosso tempo, que 'não deve ser o Estado o educador do povo' (Marx) e também que não se trata de cada escola trabalhar por sua conta. A relação entre escolas com objetivos comuns e o seu vínculo com o movimento social demarcam nossa posição sobre isso. (CALDART, 2012, p. 56).

Em se falando de Estado, este é, aqui, compreendido conforme Marx e Engels (1983, p. 137), ou seja, como “[...] da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios de dominar e explorar a

classe oprimida”. Entretanto, esta classe oprimida não é inerte e, no embate entre elas, o real se estabelece.

No Paraná, como percurso histórico da educação do campo, pode-se destacar, em 1998, o I Encontro Estadual de Educação do Campo e, em 2000, a II Conferência de Educação do Campo, que resultou na Carta de Porto Barreiros e na criação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, em Cascavel. Esta organização possui um blog em que se discute as mais variadas questões ligadas à educação do campo, e ela se reúne esporadicamente, sendo a cada ano elencada uma pauta de ações.

A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é composta por diversos movimentos e universidades, a saber:

- Arcafar Sul – Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil;
- Assesoar – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural;
- APP Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná;
- CPT – Comissão Pastoral da Terra;
- Cempo – Centro Missionário de Apoio ao Campesinato Antonio Tavares;
- Escolas Itinerantes do Paraná;
- Fetaep – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Paraná;
- Fetraf Sul – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul;
- IFPR – Instituto Federal do Paraná;
- Nupecamp – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas;
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens;
- MMC – Movimento das Mulheres Camponesas;
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores;
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná;
- Rera – Rede das Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária do Paraná;
- UEL – Universidade Estadual de Londrina;
- UEM – Universidade Estadual de Maringá;
- UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa;
- Uenp – Universidade Estadual do Norte do Paraná;
- UFFS – Universidade Federal Fronteira de Sul – Campus de Laranjeiras do Sul;
- UFPR – Universidade Federal do Paraná;
- UTFPR – Universidade Tecnológica do Paraná;
- Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná;
- Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
- Unespar – Universidade Estadual do Paraná; e
- Via Campesina Brasil.

No ano seguinte, 2001, a Articulação reivindicou dentre outras questões a criação de um departamento de educação do campo dentro da Secretaria Estadual de Educação, sendo esta atendida em 2002 depois de muitos embates e, na mudança de gestão estadual, sob o nome de Coordenação da Educação do Campo, subordinada à Superintendência de Educação e, mais tarde, ao Departamento da Diversidade (2007), onde permanece até hoje. Os componentes desta Coordenação foram indicados pelo MST e pela Articulação Paranaense, o que fez com que várias pendências da educação do campo tivessem uma alta resolutividade ou pelo menos fossem encaminhadas rapidamente, como foi o caso da implantação das itinerantes e do seu PPP. A partir da criação desta Coordenação, cada Núcleo Regional de Educação passou a ter um Coordenador de Educação do Campo nos 32 (trinta e dois) Núcleos do Estado.

Durante o ano de 2002, constitui-se o primeiro curso de Agroecologia pela Articulação Paranaense, no município de Dois Vizinhos, e o de Pedagogia do Campo, pela Universidade de Educação de Rio do Sul e Assesoar e, em 2005, o primeiro Curso de Especialização Educação do Campo, numa parceria entre Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pronera e Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Vale destacar que, de 2004 em diante ocorreram quatro simpósios, dois seminários, encontros descentralizados, grupos de estudos nos NREs, inúmeros cursos de formação bem como cursos do MST e Escolas Itinerantes, além da publicação dos Cadernos Temáticos de Educação do Campo, tendo esta coordenação da secretaria estadual como partícipe e algumas vezes como parceiro.

Ressalta-se que, de 9 a 11 de março de 2004, a Coordenação de Educação no Campo, com o apoio do MEC e da Articulação, promoveu o I Seminário Estadual da Educação do Campo, que teve como tema “Construindo Políticas Públicas”. A partir das proposições dos participantes, foi elaborado um texto que tinha por objetivo orientar as ações da Seed e da Coordenação de Educação do Campo (CEC), no que se refere à Educação do Campo.

Decorrido um ano, ou seja, de 7 a 9 de abril de 2005, aconteceu o II Seminário Estadual de Educação do Campo, o qual contou com a participação de

700 (setecentos) participantes, entre professores, secretários de educação, universidades, movimentos sociais, dentre outros e resultou na Carta do Paraná para a Educação do Campo

Em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs), que estão assim organizadas:

- histórico da educação do campo, em que são apresentados os aspectos da trajetória 'marginal' da educação do campo no âmbito da política pública de educação e a atual inserção na agenda política;
- concepção de educação do campo, em que se destacam as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertencem;
- eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos, em que se apresenta uma sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a educação do campo. (PARANÁ, 2006, p. 15).

As DCEs (PARANÁ, 2006, p. 28-29), apontam que se quer construir uma educação do campo que contemple as seguintes características:

- concepção de mundo: o ser humano é sujeito da história. [...] O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar;
- concepção de escola: local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos;
- concepção de conteúdos e metodologias de ensino: conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar;
- concepção de avaliação: processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um 'diagnóstico' do processo.

Em síntese, a conquista desta Coordenação de Educação do Campo foi importante, como expõe Farias (2014, p. 100-101), pois,

[...] possibilitou vários avanços como o atendimento às Escolas das Ilhas, aos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Faxinalenses, Pescadores Ilhéus e Ribeirinhos), Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, Programa Escola Ativa, Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escolas das áreas de Assentamento da Reforma Agrária, [...] Comitê Estadual da Educação do Campo, elaboração (2006) e disseminação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Diagnóstico das Escolas do Campo (2008/2010) e Articulações Político-Pedagógicas para o fortalecimento da Educação do Campo no Paraná.

Em 2011, com a mudança de governo no Estado, a educação do campo perde a possibilidade de indicar sua representatividade na Seed, ou seja, a Coordenação de Educação do Campo tem seus novos membros indicados, mas sem a consulta aos movimentos sociais e à Articulação. Já não participa mais das reuniões da Articulação; e o Comitê Estadual da Educação do Campo, que era um espaço de debate junto à Coordenação de Educação do Campo e Seed, começa a ver seus encaminhamentos travados por dentro. Então, como não há mais espaço para o trabalho, os representantes das instituições de ensino e dos movimentos sociais decidem, em uma reunião realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), enviar uma carta de retirada de representação, esvaziando-o, sendo ele extinto em 17 de setembro de 2013.

A Coordenação de Educação do Campo continua existindo, na Seed, mas no Estado do Paraná, podemos afirmar que não há mais interlocução com os movimentos sociais do campo, ou seja, pouco se tem feito nas escolas do campo e, para as itinerantes, se resume a quase nada, nem mesmo na manutenção de conquistas.

A Coordenação nos NREs, entre 2012 e 2013, passou a denominar-se Coordenação Escolar do Campo, sendo que, por pressão e tensionamento da Articulação Paranaense em meados de 2013, retornou à nomenclatura original.

No que se refere à formação, pouco se tem feito, e as itinerantes não têm participado por divergência de concepção; já no NRE de Cascavel, a única formação, a discussão de Educação do Campo data de 2013, numa parceria com a Unioeste/Cascavel e com a APP Sindicato de Cascavel. Desde então, não houve mais reunião, nem para discussão de fechamento de escolas nem de formação.

Nas escolas itinerantes há uma concepção de educação do campo, presente e defendida, e nas escolas estaduais do campo, a questão campo só passou pela alteração de nomenclatura das escolas, a fim de se pleitear os recursos federais. Há um desconhecimento geral de concepção e de legislação sobre a temática educação do e no campo, o que tem levado as escolas do campo a buscar cursos junto às universidades e/ou nas semanas pedagógicas com os professores

que discutem a temática.

1.2 Escolas Itinerantes: Concepção e Funcionamento

Neste ítem, serão retomados: a criação das escolas itinerantes, sua concepção e seu funcionamento. Isso se faz necessário devido ao fato de ter sido nesta escola o nascimento da proposta pedagógica e, também, é nela que aparece a necessidade de buscar um novo jeito de fazer escola, de acordo com os anseios e necessidades dos sujeitos do campo, da classe trabalhadora – o que não poderia ser diferente, pois “a escola do MST é mais do que escola e educação, é mais que educação à medida que são considerados vínculos que constituem sua existência nesta realidade”. (CALDART, 2000, p. 143).

As escolas itinerantes rompem com a aceitação da relação estabelecida pela escola capitalista, pois formam sujeitos que exigem uma escola que, além de dar respostas ao saber, acolha esta especificidade: campo e comunidade.

A escola itinerante, desde a sua criação, tem como objetivo ser uma alternativa para os locais onde não há escola, tanto que foi criada para acompanhar os acampados. Portanto, itinerante, de acordo com o dicionário, significa aquele que se desloca para cumprir sua função. Essa escola é pública, ligada ao Estado e acompanha as famílias sem-terra que se encontram no acampamento, o que tem lhes garantido o direito à educação. Assim sendo, segundo o *Dicionário de Educação do Campo*, “denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela reforma agrária, a fim de assegurar a escolarização dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p. 331).

No mesmo sentido, Dalmagro (2010, p. 121-122) destaca o compromisso da escola com a luta pela terra em dois planos:

O primeiro está onde o povo está; deslocar-se com ele, o acompanha no

acampamento, na reocupação. A proposta educacional do MST compartilha desta perspectiva, como apontamos anteriormente nas marchas, nas mobilizações [...]. Então, se refere à dimensão da presença física que é muito importante, pois assegura a escolarização das crianças e jovens onde estes se encontram, e nas condições de luta e conflito. A segunda dimensão é a do compromisso político e pedagógico que aponta para além da presença física, mas para o sentido do trabalho educacional que a escola desenvolve. É efetivamente uma escola do acampamento que o MST se apropria e desenvolve.

A primeira Escola Itinerante (EI) começou suas atividades em 1982, no acampamento da Fazenda Anoni, localizada no Rio Grande do Sul, de acordo com o MST (1990), e foi fechada no ano de 2009. Vale destacar que, no Brasil, já chegamos a ter seis Estados que possuíam escolas itinerantes, legalmente reconhecidas, a saber: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Goiás, Alagoas e Piauí.

Já no Paraná, segundo Camini (2009), a luta por escola nos acampamentos data do início da construção da barragem da Usina Hidrelétrica de Itaipu, a qual desalojou milhares de famílias, despejando-as de seus bens que os configuravam como pequenos agricultores. De tal maneira que a primeira grande ocupação de terra ocorreu exatamente no município de Foz do Iguaçu, no Oeste do Estado, onde fica localizada a usina. Este processo possibilitou assentar “16 mil famílias em cerca de trezentos assentamentos” (CAMINI, 2009, p. 141). Porém, outras famílias permaneceram em outros 70 (setenta) acampamentos, em situação precária, tanto de moradia, saúde, quanto de educação.

Durante todo o governo estadual de Jaime Lerner (1994-2002), não houve diálogo com o MST, ao mesmo tempo que as estratégias para o aniquilar variaram desde despejos até prisões e mortes. Apesar disso, neste período, o movimento fez experiências de educação, como a Escola Terra e Vida, montada em frente ao Palácio Iguaçu, em Curitiba/PR, em julho de 1999. Esta escola funcionou em um edifício abandonado, por 14 dias, atendeu à Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trouxe grande significado na luta pelo reconhecimento das Escolas Itinerantes, já que demonstrou que o movimento era capaz de pensar e executar educação, ou seja, fazer escola.

Com os governos de Requião (2002-2006 e 2007-2010), teve início em

2003 a legalização da vida escolar dos discentes. Para tanto, se constituiu uma equipe composta pelo setor da educação do MST, pela Secretaria de Educação e pela futura diretora do Colégio Iraci Salete Strozak (CAMINI, 2009, p. 142), colégio que está localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu. A equipe foi responsável pela construção da proposta pedagógica e, para isso,

[...] uma das primeiras tarefas foi reconhecer o que havia se sistematizado no Rio Grande do Sul. Com isso, a equipe visitou o Instituto de Educação de Josué de Castro, em Veranópolis; conheceu a Escola Base – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nova Sociedade, no Assentamento Itapuí, município de Nova Santa Rita; conversou com membros do Setor de Educação, e visitou uma Escola Itinerante em funcionamento. Este foi um trabalho que forneceu elementos concretos para iniciar, em seguida, a elaboração da proposta pedagógica de escola itinerante, praticamente nos mesmos termos da que serviria de modelo. (CAMINI, 2009, p. 143).

Havia, no ano de 2003, quatro escolas itinerantes na ativa, localizadas nos seguintes acampamentos: Dez de Maio, Dorcelina Folador, José Abílio dos Santos e Antônio Tavares. “O marco divisório entre as escolas do acampamento, seu reconhecimento legal e a escola itinerante, reconhecida pelo Estado” (Camini, 2009, p. 143), foi a Zumbi dos Palmares, localizada no acampamento Dorcelina Folador, no município de Cascavel, com três coeducadores(as) e 28 (vinte e oito) educadores(as). Tal escola foi inaugurada em 7 de fevereiro de 2004, aprovada pelo Conselho Estadual da Educação, pelo Parecer n. 1.012/03, em 8 de dezembro de 2003.

As escolas itinerantes são organizadas individualmente, isto é, há debate e estudo com o coletivo acampado a fim de se compreender o significado e a importância delas no e para o acampamento.

No que diz respeito à organização das Els, Camini (2009, p. 146) sintetiza bem como eram:

A escola trabalha com os ciclos básicos de formação. Os educadores são todos acampados, com pertença ao MST. No que diz respeito à sua preparação, eles passam por seguidos momentos de aperfeiçoamento, com vivência organizativa no acampamento (sendo esta sua primeira escola de vida em movimento); cursos específicos e contínuos propostos em parceria com o Setor de Educação do MST, Seed e Escola-Base; encontros e seminários estaduais e nacionais; cursos normais de nível médio no Iterra e curso superior de Pedagogia da Terra.

Hoje, os educadores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, em sua maioria, não pertencem ao acampamento. Eles são designados pelo Estado e contam com o coletivo pedagógico do Movimento que acompanha toda a parte pedagógica das escolas. No que se refere aos anos iniciais, estes, em sua maioria, pertencem ao MST.

A gestão e a implantação das EIs ocorrem por parceria, formalizada via convênio entre a Secretaria de Estado da Educação (Seed) e a Associação da Cooperação Agrícola e Reforma Agrária (Acap). Esta acompanha o processo de lotação dos professores, a parte pedagógica e administrativa e as demandas.

Vale destacar que, em 2007, o Paraná, por meio da Seed, aprovou a publicação dos Cadernos da Escola Itinerante do MST, os quais são um conjunto de publicações que sistematizam, registram e dão visibilidade às experiências das Escolas Itinerantes no Estado. As temáticas estão assim sistematizadas:

- Caderno I – Escola Itinerante do MST: contém o registro de três experiências, a saber: Olga Benário, Zumbi dos Palmares e Chico Mendes, bem como um pouco do projeto político-pedagógico e histórico das escolas itinerantes, desde o Rio Grande do Sul;

- Caderno II – A Escola dos Sem Terra – Trajetórias e Significados: relata as experiências das escolas itinerantes, com históricos e reflexões

- Caderno III – Pesquisa sobre Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola: que contém artigos elaborados a partir das pesquisas realizadas por mestrandos e doutorandos sobre as escolas itinerantes dos diferentes Estados;

- Caderno IV – Pedagogia que se constrói na itinerância: orientação aos Educadores: traz orientações pedagógicas para as atividades pedagógicas, ou seja, contém textos e atividades (sem publicação);

- Caderno V: traz experiências nacionais das EIs, ainda não publicado, mas consta na lista de publicações a serem efetuadas pela Seed.

Destes cinco volumes, que foram, de alguma maneira, socializados entre as escolas, vale destacar que apenas três foram publicados, e os volumes IV e V, ainda estão na Seed aguardando publicação. Há, também, outros dois cadernos, os de n. VI e VII, que, embora semiprontos, nunca foram para a impressão. Porém, para a pesquisa, neste momento, importa destacar que a partir do Caderno V, o Movimento, que sempre avalia e repensa o percurso, sente a necessidade de focar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Isso reforça a ideia de se constituir uma proposição pedagógica que entenda a realidade das escolas, como a alta rotatividade dos docentes, a não vinculação destes ao Movimento, adolescentes não formados dentro da concepção e organicidade do MST, dentre outros. O percurso seguido a partir desta avaliação será abordado na temática: a nova proposta pedagógica.

Ainda, considerando que a escola itinerante é resultado da luta e organização do MST, em cada Estado, o Setor de Educação organiza seminários de formação para seus educadores e educadoras, bem como outros encontros locais, de acordo com necessidade destes educadores e dos sujeitos do assentamento, pois, como nos afirma Caldart (2003, p. 13):

Hoje, já parece mais claro que *uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola*, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto. [grifos da autora].

Segundo os Cadernos, a escola itinerante possui marcas que refletem, além das contradições, dimensões que lhe dão especificidade, a saber: escola como instrumento de resistência e luta, relação com a comunidade e organização coletiva, vínculo com a realidade e luta social.

Neste sentido, Camini (2009) aponta que a escola itinerante só é construída quando estiver claro o seu funcionamento. Nesta discussão, coordenada pelo Setor de Educação do MST, são levantados desde o número de alunos até a ajuda para buscar documentos pessoais que estejam faltando, para, posteriormente, fazer a construção física da escola itinerante. Assim, escreve Camini (2009, p. 41):

A construção é compartilhada, enquanto definem as medidas de cada sala

de aula, outros abrem buracos necessários para fixar a estrutura no chão. Isto feito entra em ação os responsáveis pela cobertura. Por fim, são colocadas as carteiras, o quadro-negro e outros materiais no seu interior.

A comunidade, após a discussão e aprovação da necessidade de uma escola, propõe ao Setor de Educação do Movimento estadual a construção desta e, após a autorização da Seed para a construção, cria instâncias de discussão no acampamento, coordena estudos e debates com a população local sobre as questões organizativas, dentre outras, para que se chegue a uma decisão coletiva, quanto ao entendimento da concepção de educação do Movimento e ao nome da escola. Há que se ressaltar que a escola ocupa o lugar de destaque no acampamento, “em pouco tempo a escola já está de pé e pode ser identificada de longe por um mastro que levanta o símbolo maior da luta – uma bandeira do MST” (CAMINI, 2009, p. 41).

Ao iniciar a implementação da proposta, o Paraná contava com 9 (nove) escolas itinerantes, localizadas nos seguintes acampamentos, municípios e NREs, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Escolas Itinerantes do Paraná na época da construção e implementação da proposta

Escola	Local	Município	NRE
Caminhos do Saber	Acampamento Maila Sabrina	Ortigueira	Telêmaco Borba
Carlos Marighella	Acampamento Elias Gonçalves Meura	Planaltina do Paraná	Loanda
Construtores do Futuro	Pré-assentamento Egídio Brunetto	Rio Branco do Ivaí	Ivaiporã
Herdeiros da Luta de Porecatú	Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatú	Porecatú	Londrina
Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Pré-assentamento Eli Vive	Londrina	Londrina
Paulo Freire	Acampamento Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	União da Vitória
Sementes do Amanhã	Acampamento Chico Mendes	Matelândia	Foz do Iguaçu
Valmir Motta de Oliveira	Pré-assentamento Keno Vive	Jacarezinho	Jacarezinho
Zumbi dos	Pré-assentamento	Cascavel	Cascavel

Palmares	Valmir Motta de Oliveira		
----------	--------------------------	--	--

Estas escolas foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer n. 1012/03, de 8 de dezembro de 2003 e, dada a sua situação de itinerância, a parte documental, sua base oficial, se concentra em uma escola chamada Escola Base. Tal escola tem como função “acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos professores como, também, incluí-los no seu corpo administrativo-financeiro, a fim de administrar a verba da autonomia financeira em benefício da Escola Itinerante” (MST, 2005, p.189). Assim sendo, havia no Paraná duas escolas-base: a Escola Base Colégio Estadual Centrão e a Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. A primeira estava localizada no Assentamento de Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte, que pertencia ao NRE de Loanda, quando estava em funcionamento. A segunda localiza-se no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, portanto, pertence ao NRE de Laranjeiras do Sul e está em funcionamento até a presente data.

Importa esclarecer que a Escola base é responsável pela documentação escolar, matrícula, transferência, certificação, registro, merenda, material pedagógico e outros de todas as escolas itinerantes.

Camini e Ribeiro (2011) apontam que as escolas itinerantes estão se tornando cada vez mais conhecidas, na atualidade, por questionarem o sistema vigente, ou seja, contrariam o “projeto hegemônico de escola, ao mesmo tempo que é questionada pelo sistema econômico-social que o sustenta” (CAMINI; RIBEIRO, 2011, p. 134).

Assim, na contramão da escola capitalista, busca-se com as EIs, a construção da escola voltada para os interesses da classe popular, sem ignorar e nem conceber que elas sejam imunes à forma escolar convencional, pois são estatais. Logo, de acordo com Camini e Ribeiro, “os educadores dessa escola aprenderam a recriar a realidade escolar, preparando um solo fértil e semeando um novo jeito de organizá-la e de conduzi-la” (CAMINI; RIBEIRO, 2011, p. 139).

Isto faz com que se encontrem indícios, nesta escola, de outra forma de se fazer educação; não se esperam condições, estas são construídas. Portanto, a escola itinerante é o lócus por excelência, desde a sua constituição até a sua ação pedagógica, de experiências contra-hegemônicas.

Importa afirmar que, desde a sua origem, a educação das escolas itinerantes busca responder às intenções do MST. Embora sejam mantidas pelo Estado, não são dirigidas por ele, são conduzidas pelo povo que luta por terra e melhores condições de vida. Contudo, no Paraná, sua trajetória lhes possibilitou serem definidas como uma política de governo que se configurou em política de Estado. Portanto, as escolas itinerantes são resultado de várias experiências educativas ao longo dos 30 anos de MST.

Camini (2013), em palestra proferida no encontro de formação de educadores, que ocorreu de 26 a 31 de agosto de 2013, no município de Cascavel (PR), fez um balanço das escolas itinerantes no Brasil, ou seja, dos 17 anos de sua existência. Expôs sua criação nos Estados, a saber: 1998 – Rio Grande do Sul (RS); 2003 – Paraná (PR); 2004 – Santa Catarina (SC); 2005 – Alagoas (AL) e Goiás (GO); e 2008 – Piauí (PI). Contudo, foram sendo fechadas pouco a pouco: 2007 – Goiás; 2008/2009 – Rio Grande do Sul; 2011 – Alagoas; 2012 – Santa Catarina. Desta maneira, subsistem as nove escolas do Paraná e outras três no Piauí, devido, segundo a autora, à ligação que mantêm com a vida, provando que o Movimento tem condições de criá-las, acompanhá-las, enfim, de mantê-las vivas.

Camini, em sua fala, destaca ainda que, nesse período, no Paraná, houve três paradas importantes para a avaliação das escolas itinerantes, a saber: - 6 a 8 de maio 2006, em Curitiba, a fim de analisar os 3 anos; - 6 a 29 de outubro de 2010, em Cascavel, olhando para os 7 anos; - 26 a 30 de agosto de 2013, em Cascavel, refletindo sobre os 10 anos.

Segundo ela, essas paradas asseguraram a continuidade, a avaliação crítica e autocrítica, o registro e a sistematização e geraram questões como: “qual o maior aprendizado para o Paraná? O Estado se acostumou com as Escolas Itinerantes ou ainda a presença delas incomoda? Terá o governo coragem de fazer

como o Rio Grande do Sul”? (CAMINI, 2013, s/p.).

Finalizando sua exposição, Camini (2013) ponderou que o Estado não é o criador, nem o cuidador, tampouco o único mantenedor das EIs. Este papel é do Movimento que, ao criá-las, não as abandonou por haver conseguido a política pública que almejava, ao contrário, acompanha, forma, registra e luta pela sua continuidade e manutenção como escola pública. Assim, a escola itinerante é exigente, porém, maior foi a exigência há 17 anos, e só é possível chegar aos Complexos de Estudo pelo aprendizado de anos anteriores. No caso do Paraná, foram 10 anos e envolveu 15 mil alunos.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Origem da problemática, seus objetivos, a natureza da pesquisa, método, instrumentos e coleta de dados

A origem desta pesquisa é decorrente de meu estudo de mestrado sobre a Escola do Trabalho de Pistrak, com o qual houve um encantamento inicial sem muita profundidade teórica. Como pesquisadora, atuando na antiga primeira série do ensino fundamental, tinha a intenção de utilizar os complexos propostos por Pistrak no processo de alfabetização. Porém, ao iniciar o trabalho como docente em uma universidade e assumir cargo administrativo em âmbito municipal não foi possível pôr em prática a ideia inicial. Contudo, na Unioeste, mesmo durante o mestrado, ministrei aulas na primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo. Na segunda turma do referido curso, houve uma mudança de *campus* e, com a vinda do curso para o de Cascavel, após uma conversa com o Movimento e com a Universidade, ficou definido que conduziria o processo e coordenaria esta segunda turma do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que se justificava pelos seguintes motivos:

Pela necessidade objetiva, partindo-se da perspectiva da inclusão social. No Estado do Paraná, ligadas à Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, há mais de 200 Escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, para não mais do que 30 de 5ª a 8ª séries, e um número reduzidíssimo de escolas de Ensino Médio, não mais que dez. O campo paranaense está

totalmente desprovido de políticas públicas para a educação, daí a necessidade de formar educadores do campo, capazes de articular as comunidades para conquista das escolas no/do campo. O campo está desprovido até mesmo de dados mais precisos, pois são poucas as pesquisas em torno da questão. (UNIOESTE, 2004, p. 3).

Desta etapa em diante, a participação em eventos, projetos de extensão, orientação de Pibic e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ligados à Educação do Campo fortaleceu a ideia de, no doutorado, perseguir este campo teórico.

Ao saber que o MST pretendia construir uma proposta pedagógica baseada no trabalho de Pistrak, na experiência russa, para pôr em prática nas escolas itinerantes, estabeleceu-se a minha proposição de pesquisa. Assim sendo, construiu-se o projeto da pesquisa pelo envolvimento profissional com a temática, ou seja, a partir do anseio de conhecer como se efetivava a implementação da proposta em, pelo menos, uma das escolas envolvidas no processo, nascendo assim o objeto de estudo.

O meu envolvimento, portanto, com o problema pesquisado se deu por pertencer ao quadro de docentes da universidade – Unioeste – que foi a primeira do Estado do Paraná a implantar o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, numa parceria entre a instituição em questão e o Incra/Pronera, além do fato de que acompanho o experimento pedagógico “Complexos de Estudo”, desde a sua elaboração, em 2010. Ainda, por pertencer ao grupo que faz o acompanhamento pedagógico⁵ das EIs que estão fazendo o experimento.

Nos anos de 2011 e 2012, quando do ingresso no doutorado e antes da pesquisa de campo, foram realizadas apresentações do projeto para os demais membros do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed), o que suscitou ponderações e clareou a questão: Como está a implementação da proposta pedagógica Complexos de Estudo nas escolas itinerantes do Paraná? Tendo em vista a questão, esta passou a nortear a pesquisa.

⁵ Em reunião de formação, na cidade de Cascavel (PR), em julho de 2013, dentre os membros do setor de educação do MST e das Universidades foram escolhidos os sujeitos que acompanhariam as escolas na experimentação. Na escola em questão ficou definido os nomes de: Cecília Ghedim e Janete Ritter. Ainda no início de 2014, pelas atividades, retirei-me do acompanhamento, ficando definido outras duas pessoas, a partir do 19º encontro, logo, houve um período longo sem acompanhamento.

Ressalta-se que, em função da dificuldade de acompanhar todas as escolas envolvidas no experimento, fez-se o recorte pelo estudo da implementação em uma das escolas. Decidiu-se, assim, pela Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, localizada no município de Cascavel, por esta ser uma das três primeiras escolas a entrar no experimento. Por isso, a questão problema ficou assim estruturada: Como está a implementação da proposta pedagógica Complexos de Estudo na escola itinerante Zumbi dos Palmares?

O objetivo desta pesquisa, portanto, é identificar como está ocorrendo a implementação da proposta pedagógica, verificando quais os impactos ou aspectos que se implementam ou não, que a fortalecem ou que a fragilizam, a partir do olhar dos professores, alunos, direção e coordenação, ou seja, dos atores, em uma das escolas itinerantes envolvidas com o experimento pedagógico Complexos de Estudo.

Na pesquisa, o materialismo histórico dialético foi a opção teórica. Assim, após breve esclarecimento quanto à compreensão que se possui das categorias historicidade, contradição, totalidade, práxis e mediação do método, serão apresentadas a metodologia articuladora, bem como, as técnicas utilizadas na coleta de dados.

O materialismo apresenta sua concepção de mundo a partir da materialidade das relações que deu origem e produz a existência dentro de um modo de produção, em determinado momento histórico, partindo sempre do real, do concreto.

Concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2007, p. 256).

Com isso, esta pesquisa tem como ponto de partida o real, o concreto, que neste caso é o empírico. Busca saber, como Marx expõe, a verdadeira essência, com movimentos de aproximação, com o acúmulo do novo e tenta chegar ao concreto pensado, “rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX,

2007, p. 256), ou seja, como a proposta está se materializando.

Neste momento, importa destacar que se arca com o limite de uma explicação pontuada, na qual existe o risco de a formalizar. Pontuada porque é a leitura, a interpretação e a observação de uma dada pesquisadora sobre as seguintes categorias: historicidade, contradição, totalidade, práxis e mediação, não apenas no método, mas na pesquisa como um todo.

Portanto,

a categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Logo, a totalidade não pode ser compreendida senão quanto à relação entre as partes, suas contradições e conexões externas e internas, dentro de uma centralidade, em dada realidade histórica. Nesta perspectiva, o resultado a que chegamos “não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade” (MARX, 1982, p. 13). Assim sendo, o resultado na implementação da proposta em uma determinada escola contém as suas contradições internas e externas, possui diferenças em relação às outras escolas envolvidas no experimento, contudo, é o resultado de uma totalidade: o experimento pedagógico dos Complexos de Estudo no Estado do Paraná.

Destarte, a categoria mediação, neste trabalho, garante a relação com a totalidade, a “especificidade histórica do fenômeno” “sob a ação dos sujeitos” (CIAVATTA, 2001, p. 142). Segundo esta autora, “a categoria mediação permite trabalhar com a singularidade empírica, com o local, com o tempo breve dos acontecimentos, não como objetos individuais, isolados, mas na sua articulação com o contexto, com a cultura, com o mundo do qual fazem parte” (CIAVATTA, 2001, p. 153).

Assim, na relação entre totalidade e mediação, ganha destaque a

categoria da historicidade. Sua relevância reside no fato de a pesquisa envolver sujeitos em dado momento, dentro de determinadas condições históricas e que ao se analisar a realidade, ao mesmo tempo que a questiona, propõe-se transformação. Então, não se pode esquecer da contradição, como unidade e luta dos contrários, em que um não existe sem o outro e, nesta interação de contrários, o fenômeno é elevado a outros níveis. Logo, o objeto de estudo se põe no questionamento da ordem vigente, possui elementos do novo e sofre as contradições da lógica do capital.

A luta entre dois elementos antagônicos encerrados na antítese constitui o movimento dialético. O sim se torna não, o não torna-se sim. O sim torna-se ao mesmo tempo sim e não; o não torna-se ao mesmo tempo não e sim e os contrários balançam-se, neutralizam-se, paralisam-se. A fusão destes dois pensamentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a síntese de ambos. Este pensamento novo desenrola-se em dois outros pensamentos contraditórios, que fundem-se [*sic*] por sua vez numa nova síntese. (MARX, 2006, p. 123-124).

Diante disso, ao utilizar o marxismo, a pesquisa traz consigo a perspectiva da transformação, a categoria da práxis. “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento [...] não basta interpretar, o que importa é transformar” (MARX; ENGELS, 1987, p. 12 e 14).

Assim, ao iniciar a pesquisa bibliográfica, foi feito contato com o Setor de Educação do MST, para se obter a memória dos encontros⁶, apesar da posse que eu já tinha do diário de campo. Era importante o acesso aos dados registrados por parte de outros participantes, tanto para convalidar as anotações, quanto para confrontá-las ou ainda negá-las. Posteriormente, fez-se contato virtual com a Prof^a. Dr^a. Marlene L. Seibert Sapelli, que detém a guarda desta documentação, a qual disponibilizou os arquivos, pois são de grande relevância, uma vez que

[...] documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e, compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história de seu tema e à história da produção de sua empiria. (EVANGELISTA, s/d, p. 14).

Segundo Cervo e Bervian (1983), a pesquisa qualitativa e o estudo de

⁶ Chama-se “memória” os dados registrados de cada encontro de construção da proposta, como também o registro dos encontros posteriores de formação que contaram, em cada um deles, com teóricos que assumiram esta tarefa.

caso envolvem tanto a descrição quanto a interpretação, tendo como principal objetivo usar os dados para avaliar o mérito de programas, movimentos e práticas, e é o que se pretende perseguir.

Sabendo-se que a pesquisa qualitativa pode se realizar em três diferentes possibilidades: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia, a opção foi pelo estudo de caso que, para Triviños (1987, p. 133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, e em que “nem as hipóteses nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente estabelecidos” (p.34).

Vale destacar que, dentro de estudo de caso, as entrevistas ocorreram em duas etapas: na primeira em 2013, procurando compreender a proposta, no que diz respeito à sua importância, dificuldades de construção, implementação e positividade, bem como para saber se o objeto da pesquisa se mantinha. Já as entrevistas, aqui denominadas como segunda etapa, foram realizadas no final do ano de 2014 e início de 2015, e centraram-se na escola-foco. Destaca-se que no quarto mês do ano de 2015 foram entrevistados somente os docentes que eram “novos” na escola, isto é, que no ano anterior não faziam parte da escola, mas que já deveriam ter passado pela semana pedagógica ou curso de formação do experimento.

As entrevistas ocorreram com os professores, coordenadores e diretores da escola⁷ envolvida, além de alunos escolhidos aleatoriamente e, assim sendo, o estudo registra a visão dos atores da escola sobre o experimento.

Neste sentido, o total dos sujeitos pertencentes ao objeto da pesquisa, ou seja, à escola pesquisada, são:

a) Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida:

1 Diretor (40 horas);

⁷ No final de 2013, esta escola foi municipalizada e estadualizada, ou seja, do 1º ao 5º ano passou a denominar-se Escola Municipal Zumbi dos Palmares e do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, denomina-se: Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.

2 Coordenadores Pedagógicos (20 horas cada);

13 Professores;

107 alunos.

b) Escola Municipal Zumbi dos Palmares:

1 diretora (40 horas);

1 Coordenadora Pedagógica (40 horas);

7 Professores;

95 alunos.

Diante desta totalidade, foram efetivamente entrevistados na escola-foco, o descrito no quadro 2:

Quadro 2 – Número de entrevistados

Entrevistados	Escola Municipal Zumbi dos Palmares	Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida
Estudantes	10	10
Professores	11	7
Coordenadores Pedagógicos	1	2
Diretores	1	1
Alunos do 1º ao 5º ano	10	10
Alunos do 6º ao 9º ano e Ensino médio	10	10

Nesta escola e neste colégio, não há funcionários do setor de limpeza, por isso, não foram entrevistados.

A fim de facilitar a compreensão da pesquisa para os sujeitos envolvidos, esta foi contextualizada, adaptando-se as questões para os vários segmentos. Para cada entrevistado foi exposto a síntese:

A Escola Zumbi dos Palmares ou o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, está colocando em prática uma nova proposta pedagógica, que envolve uma ideia/concepção de educação do campo. Nosso objetivo é verificar como ocorreu e está ocorrendo esta implementação e suas práticas.

Logo após, apresentou-se as cinco questões, sendo estas:

Questão 1: Como se chama a proposta em implementação na escola? O que ela significa?

Teve como objetivo saber se conheciam a proposta e o que ela implicava.

Questão 2: Qual a diferença entre o trabalho docente nesta escola e nas outras escolas?

Objetivou compreender se os sujeitos percebiam diferenças no trabalho dos professores e quais eram.

Questão 3: Você acha que a proposta pedagógica que está sintetizada no Plano de Estudos está de acordo com a concepção de educação do campo vigente?

Esta questão teve o intuito de verificar se percebiam a diferença entre a concepção de educação do campo do Movimento e das redes estadual e municipal.

Questão 4: Você sabe se há formação para os sujeitos da escola e outros envolvidos na proposta? É suficiente? Qual a maior dificuldade em relação à proposta?

A pergunta objetivou verificar como os sujeitos envolvidos na proposta participam na formação e como esta é vista por eles.

Questão 5: Há quanto tempo atua/está nesta escola? Com a proposta os alunos estão aprendendo? O ensino aqui é diferente? O que muda?

Teve como objetivo verificar, levando em consideração o tempo de envolvimento com a escola, como percebem as diferenças no ensino a partir implementação da proposta.

Ressalta-se que cada uma das entrevistas foi gravada, transcrita e, posteriormente, analisada. Por se tratar de uma escola itinerante, onde a precariedade estrutural é visível, foi necessária uma atenção especial tanto no ato

de gravar quanto na transcrição, em face dos sons inesperados dos sujeitos no interior da escola e/ou das máquinas que estavam fazendo a terraplanagem da nova estrutura física de ambos os espaços, estadual e municipal. Portanto, algumas vezes foi necessário solicitar que se repetisse uma fala ou estar atento para transcrever rapidamente e não se perder dados/expressões.

A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu em face de que é possível que se obtenham informações durante o percurso da entrevista, haja vista que esta se constitui basicamente em uma conversa, na qual o entrevistador introduz elementos no seu decorrer. Sobre este assunto, Colognese e Melo (1988) afirmam que a entrevista semiestruturada tem como característica a formulação prévia das perguntas, porém, sua localização é determinada de maneira provisória. E, também, que o instrumento de entrevista etnográfica é essencialmente empregado em combinação com a pesquisa de campo e as estratégias observacionais. Ainda, a entrevista por segmentos e de forma individualizada, ocorreu em face do pequeno porte da escola pesquisada.

Após a transcrição das entrevistas, para realizar a análise dos dados, fez-se uso da análise de conteúdo. Sendo assim, compreende-se a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Portanto, procurou-se evidenciar os dados qualitativos em detrimento dos quantitativos, pois o que nos serve de informação é a frequência ou a ausência das características do conteúdo (BARDIN, 1977). Ainda, segundo Bardin (p. 95) a análise de conteúdo compreende três fases, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise se refere a uma leitura geral dos dados coletados, isto é, à organização deste material que, ao ser explorado, permite aprofundar o estudo do

seu conteúdo. Em seguida, ocorre o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos tendo por base o material coletado.

Ao findar este processo, chega-se à categorização, definida por Bardin (1977, p. 117) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A categorização pode ser estabelecida de acordo com critérios: “semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido) e expressivo (categorias que as classificam)” (BARDIN, 1977, p. 117-118).

Portanto, nesta pesquisa, emprega-se a análise temática, pois se identificou que, das categorias expostas pelo referido autor, é a que possibilita compreender as respostas dadas às questões abertas, logo, está adequada às entrevistas, observações e documentos. Assim, ao realizar uma análise temática pretende-se encontrar o centro da comunicação, que será indicado pela frequência com que se apresenta, indicando, por vezes, algo em relação ao objeto analisado.

Diante do exposto, as categorias construídas a partir da análise de conteúdo emergem das entrevistas, perpassadas por contradições do cotidiano, exigindo sempre a retomada do campo de pesquisa e dos dados coletados.

2.2 A inserção na escola pesquisada

Ao chegar à escola como pesquisadora da Unicamp, houve um clima muito agradável, talvez pelo acompanhamento do experimento ou pelo fato de ter atuado por 19 anos na rede municipal e outros 15 no Estado, conhecendo assim os diretores, algumas coordenadoras e boa parte dos docentes. Quem sabe ainda, por ter acompanhado o nascimento/criação desta escola itinerante, processo este que será descrito posteriormente. Toda esta interlocução, certamente, possibilitou uma familiaridade com expressões presentes nesta realidade escolar.

O contato inicial ocorreu em outubro de 2012, quando houve uma reunião com a equipe gestora da escola para a exposição do objetivo da pesquisa e separar as visitas do acompanhamento pedagógico daquelas da pesquisa.

Durante 2013 e 2014, a permanência na escola ocorreu uma vez por mês, sendo que nos meses de novembro e dezembro a visita se intensificou, passando para uma vez por semana, em dias alternados. Já em 2015, se resumiu ao mês de abril, com um dia de observação por semana.

No que diz respeito às entrevistas, estas se centraram durante uma semana em dezembro/2014 e em abril/2015, pois com a migração da escola itinerante para municipal e estadual, temia-se perder informações importantes.

2.3 Características da escola pesquisada

Desde o princípio da pesquisa de campo, eu já participava da vida da escola, assim, o grande desafio foi separar o acompanhamento pedagógico da experimentação do processo da pesquisa.

Contudo, só na pesquisa foi possível perceber a contradição entre o registrado nos documentos da escola, o exposto nos cursos de formação e o apreendido das entrevistas e da observação mais sistemática para fins de investigação.

Quando a pesquisa começou, esta escola era construída, em grande parte, de lona e de chão batido, ou seja, eram condições precárias em que a chuva castigava e, da mesma forma, o pó, intercalando-se estes dois fatores. Hoje, as salas de aula são de piso de cimento bruto e suas paredes de tábuas de madeira. Há que se destacar que, tanto a escola quanto o colégio, estão em processo de construção, nos moldes do município e do Estado respectivamente, ao lado da

infraestrutura atual, o que está descaracterizando-os como escola itinerante. A impressão que se tem é que, embora essa infraestrutura em construção seja objeto de desejo do MST, da comunidade intra e extraescolar, ela está destruindo a principal característica física das EIs, que é a construção circular das salas, pois o modelo arquitetônico do município e do Estado é imposto a todas as escolas em construção.

Outra impressão é que a municipalização e a estadualização têm trazido demandas de registros, de reuniões em seus respectivos órgãos – Semed e Seed – o que tem afastado a equipe gestora do ambiente de trabalho, uma vez que se somam a isso os cursos de formação e as lutas do MST. Um retrato disso, foram as duas vezes em que, chegando à escola, nem os diretores nem os coordenadores estavam presentes. Contraditoriamente, este mesmo retrato reflete o compromisso dos professores e alunos, pois foi possível ser recebida e realizar a atividade como se eles estivessem no local.

Isto denota que a escola/colégio se compreende como um coletivo, em que um sujeito é apoio ao outro, onde todos detêm a atividade que a escola está realizando e são capazes de responder por ela, independentemente da instância gestora a que pertençam.

É importante esclarecer que as características desta escola foram descritas com base no caderno de registro da memória da escola e percebidas durante a observação. Outros dados coletados serão expostos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

3 A PROPOSTA E A ESCOLA PESQUISADA

Segundo Caldart (2005), o complexo temático “costuma chamar a atenção, inclusive, pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, propostos por Paulo Freire”. Pistrak destaca que cada complexo deve ser compreendido como um assunto principal, ligado a diversos outros assuntos secundários – ainda que não menos importantes – diretamente ligados à vida social real, participando de sua construção.

Os diversos complexos devem, pois, encadear-se como elos de uma mesma corrente. Um trabalho educacional que lide assim com os complexos garante melhor qualidade ao processo de ensino, pois, de um lado, possibilita ao próprio tema do complexo absorver toda uma série de fenômenos atuais que procedem da mesma ordem de ideias; e de outro, esse modo de agir impede a subestimação das relações entre os complexos, obrigando a sua apresentação sob a forma de uma corrente única que se desdobra gradualmente (PISTRAK, 2005, p. 138-139).

Nesse sentido, a definição de complexo, realizada por Freitas, está assim registrada na “memória” (2009, p. 37):

Complexo é uma porção da realidade, significa complexidade. Complexidade da vida, da realidade. A nova forma escolar deve nos levar à compreensão da complexidade da vida e nenhuma disciplina dá conta disso sozinha, portanto, é uma tarefa interdisciplinar, pois a realidade é interdisciplinar. Cada disciplina dará sua contribuição para compreender essa porção da realidade. Nem tudo que ensinarei tem relação imediata com a prática. Não posso correr o risco de perder a possibilidade de elaboração das teorias mais avançadas.

Somando-se a esta concepção, há que se considerar que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra não concebe a formação humana restrita à escola, porém, por estar inserido na sociedade capitalista e, exatamente por isto, avalia e constata que seus sujeitos não estão aprendendo na escola e/ou quando o fazem, aprendem elementos contrários aos princípios do Movimento (anteriormente citados), ou seja, que reforçam o projeto de sociedade existente. Então, por compreender que a formação da juventude precisava caminhar junto com seu projeto de sociedade, o Movimento passa a pensar uma nova proposta educacional, tendo por base as suas experiências, pedagógicas e educativas, e seu projeto de sociedade. Nesse sentido, aponta Freitas (2010, p. 2):

[...] o projeto de futuro para a formação da juventude da classe trabalhadora, não pode ser reduzido à dimensão da luta possível no presente. Tal projeto necessita considerar a experiência acumulada pela classe trabalhadora em sua caminhada mundial por revolucionar as relações sociais vigentes e ter horizontes mais amplos a partir dos quais possamos orientar a luta presente. Esta é a função de um projeto histórico.

Portanto, esta proposta visa responder às exigências práticas e teóricas que nascem a partir do percurso do MST. Também, pretende formar outro sujeito, ou seja, educar/formar tendo como horizonte o projeto de sociedade que defende. Ainda, se justifica pelo entendimento apontado por Freitas (2010, p. 3), segundo o qual “nossa concepção de educação nos informa que, se são várias as agências formativas, nosso campo educacional não se limita à escola, mas transborda em relação ao meio natural e social”.

Assim, ao compreender que a educação está ligada com a vida, há que se compreender que a vida do campo é diferente daquela da cidade, no sentido de que uma não se sobrepõe à outra, mas possuem características que lhe são específicas. Para o sistema capitalista, a educação é um subitem da produção e deve facilitar o sistema produtivo, porém, para o Movimento, não basta apenas formar o outro para o trabalho, para o processo produtivo, busca-se a formação para a vida; assim sendo, não pode concordar e ajudar a formar na perspectiva em que o faz a escola capitalista.

Em 2010, as Els aprovaram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em

ciclos de formação humana⁸, para as séries iniciais do ensino fundamental. Foram propostas uma nova organização e uma avaliação por pareceres e, não mais, por nota. Esta proposição atende a alguns princípios do Movimento, pois a maioria dos docentes é do acampamento, mas, nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, o cenário é outro, visto que grande parte dos docentes são professores que assumem um segundo padrão. Portanto, a rotatividade é alta, ao mesmo tempo que os professores não pertencem ao Movimento e/ou ao acampamento, trazendo prejuízos à formação e à proposta pedagógica.

É neste contexto que se insere uma nova proposta pedagógica para as escolas itinerantes do Paraná, mais especificamente do 6º ano do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio. Por conseguinte, além da luta pela ampliação deste número de escolas, hoje ocorre a luta pela construção e implantação de uma proposta de ensino, a partir da discussão e da análise do trabalho de Moisey Mikhaylovich Pistrak, na Escola Lepechinski, em Moscou/Rússia. Isso se justifica pelo fato de que essa experiência retrata as relações entre trabalho – como atividade constitutiva da condição humana – e a educação se estabelece de maneira muito clara, pois caracteriza o modelo adotado por esse educador como pedagogia crítica, com um caráter social e ligado à realidade dos educandos.

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes. (MARX, 2000, p. 88).

Então, importa esclarecer que a proposta parte das condições existentes nas EI, no seu entorno, no Setor de Educação do MST, enfim, no Estado do Paraná.

⁸ Forma de organização das escolas itinerantes do Paraná para a educação básica, a qual procura romper com a lógica da seriação. Assim, os alunos são agrupados de acordo com a sua temporalidade (idade) e sua aprendizagem. Constitui-se de cinco ciclos, a saber: educação infantil, (2 anos); três ciclos no ensino fundamental (3 anos cada) e ensino médio (3 anos), ocorrendo entre os ciclos a classe intermediária, a qual é organizada e reorganizada de acordo com a aprendizagem. Para mais informações sobre Ciclos de Formação Humana, ver Sapelli (2013) e Gehrke M. *Escola Itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana*. Disponível em: <<http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/2296/1951>>.

3.1 A proposta pedagógica: alguns aspectos

De novembro de 2007 ao início de 2010, o MST produziu os Cadernos Pedagógicos em parceria com a Seed – Coordenação de Educação do Campo – e, em seguida, os publicou. Os cadernos I, II, III e V, conforme já foi anunciado anteriormente, continham o registro de experiências do MST com as escolas itinerantes. Já o Caderno IV refletia sobre a proposta curricular contendo, para tanto, orientações didáticas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Em 2010, iniciou-se a construção do Caderno VI, o qual se destinava aos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, tendo por objetivo conter orientações didáticas e pedagógicas, assim como o Caderno IV. Contudo, houve certa estagnação em face das discussões advindas desde o processo de construção desse caderno, ou seja, questões sobre o método e à referência freiriana, em especial, aos temas geradores.

Uma informação importante para este contexto é o fato de que, entre 2007-2008, houve a aproximação do Setor de Educação do MST com o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tal fato suscitou a retomada do debate e os estudos sobre a Pedagogia Socialista. Neste processo, já participava do trabalho de sistematização dos Cadernos, além de Freitas⁹, Roseli Caldart.¹⁰

Este processo ampliou a discussão sobre os pressupostos do currículo e as dificuldades da prática pedagógica, enfim, do processo de formação, mais especificamente, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, trazendo à tona os estudos realizados por Freitas sobre Pistrak, Krupskaya e

⁹ Luiz Carlos de Freitas é professor titular e diretor da Faculdade de Educação da Unicamp e Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo.

¹⁰ Roseli Caldart é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Shulgin, os pioneiros da Escola Russa.

No que diz respeito à validade da construção de outra prática pedagógica, de outro modo de se fazer educação, expõe Frigotto (2002, p. 71):

No contexto dos embates que se travam, hoje, na sociedade brasileira na busca de romper com todas as formas de exclusão social e, nos interstícios das possibilidades concretas de construir-se um '*industrialismo de novo tipo*' e processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e, portanto, para os processos de emancipação humana, a busca do sentido '*radical*' de *escola unitária*, no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental. [Grifos do autor].

Acredita-se que esta possibilidade está dada uma vez que a proposição tem como objetivo e objeto a formação omnilateral e a escola unitária. A escola unitária aqui está empregada segundo o conceito de Frigotto, (2002, p. 72):

O conceito da *escola unitária* nos indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência unitária, isto é, síntese do diverso e do múltiplo. [Grifos do autor].

Saliente-se que esta proposta pedagógica não contou com o financiamento do Estado. Cada docente das disciplinas específicas ou das universidades foram aos encontros com recursos próprios, com exceção dos educadores e educandos das escolas itinerantes que contaram com o apoio do Setor de Educação do MST/PR, por meio da Acap, sendo que o mesmo ocorreu com Freitas e Caldart.

Assim sendo, após cinco grandes encontros, ocorridos em Curitiba, a saber: 1 a 3 de maio de 2010; 5 a 8 de outubro de 2010; 3 a 5 de junho de 2011; 22 a 24 de agosto de 2011 e 12 a 15 de outubro de 2011, o Movimento, coordenadores de escolas itinerantes, professores de escolas itinerantes, professores de universidades do Paraná, colaboradores de outros Estados¹¹, findaram a sistematização da proposta no nível do sistema, pois a proposta compreende outros níveis:

Figura 1 – Níveis de elaboração da proposta pedagógica

¹¹ Lista dos envolvidos no Apêndice A.

Definição dos níveis de elaboração

- O primeiro nível é o de sistema
- O segundo é o do coletivo escolar
- O terceiro é o de preparação do magistério

- Os três níveis têm importância, mas o do coletivo e o de preparação do magistério são essenciais. Todos precisam acontecer.

Fonte: Memória, 2011, p. 38.

Em novembro de 2011, uma equipe, escolhida entre os partícipes, se reuniu em Florianópolis (SC) para sistematizar a proposta.

Quando do início da proposta participavam da sua elaboração e implementação as escolas:

- Escola Itinerante Zumbi dos Palmares – Acampamento 1º de Agosto – Cascavel;
- Escola Itinerante Construtores do Futuro – Acampamento 1º de Setembro – Rio Branco do Ivaí;
- Escola Itinerante Caminhos do Saber – Acampamento Maila Sabrina – Ortigueira;
- Escola Itinerante Carlos Mariguella – Acampamento Elias Gonçalves de Meura – Planaltina do Paraná;
- Escola Itinerante Valmir Mota – Acampamento Valmir Mota – Jacarezinho;
- Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Assentamento Marcos Freire – Rio Bonito do Iguaçu. (Memória, 2015).

Importa esclarecer, ainda, que esta proposta pedagógica encontra-se expressa num documento denominado Plano de Estudos, o qual foi fotocopiado e

encaminhado às escolas envolvidas, sendo esta a versão com a qual se trabalhou nesta pesquisa, pois, a versão impressa só ocorreu no final de 2013, através da gráfica da Unioeste.¹² Lembrando que esta impressão só foi possível por meio de outro projeto das escolas itinerantes do Paraná, aprovado por órgão de fomento.

3.1.1 Plano de Estudos

Em outubro de 2012, após os encontros, o grupo de coordenação sistematizou a proposta pedagógica para enviar às escolas, a qual, naquele momento, recebeu o nome de Plano de Estudos, com o intuito de instrumentalizar as escolas itinerantes do Estado no desenvolvimento do trabalho educativo, a partir do que foi definido nos cinco encontros, o que precisa e deve ser adequado às especificidades de cada escola:

Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo. (MST, 2012, p. 3).

Este Plano de Estudo teve seu roteiro discutido no terceiro e no quinto encontro e as tarefas para sua elaboração foram divididas entre o assessor, o Setor de Educação do MST e teóricos convidados.

O roteiro, de acordo com os registros e caderno de observação, ficou assim definido:

¹² No Apêndice B encontra-se a relação dos organizadores do Plano de Estudo, para fins de publicação.

Introdução (apresentação do plano e socialização do processo desenvolvido para chegar ao que nele consta e qual a orientação sobre como trabalhar com ele na escola). *Síntese da concepção de educação e matriz formativa QUE nos orienta. *Apresentação da cada complexo com tudo que o integra (descrição da categoria da prática (considerar as justificativas elaboradas para as conexões em cada disciplina), objetivos formativos (dúvida: como decidimos provisoriamente que serão os mesmos para todos os complexos devem ser repetidos a cada um?); conteúdos e objetivos de ensino correspondentes ao complexo; êxitos e pré-requisitos; algumas orientações metodológicas para o trabalho pedagógico, incluindo indicações de fontes educativas que poderiam ser utilizadas nesse complexo). *Orientações gerais sobre a forma de organização do trabalho da escola (forma escolar). *E (talvez) algumas orientações gerais sobre métodos específicos (decidir depois de tentar fazer isso a cada complexo), incluindo orientações de atividades de apresentação dos complexos no início do semestre e de alguma forma de síntese ao seu final. (MEMÓRIA, 2009, p. 60).

O assessor, Freitas, expôs que no nível do coletivo, ou seja, nas escolas, era importante que fossem realizadas com os docentes as tarefas a seguir apresentadas na figura 2:

Figura 2 – Tarefas a serem realizadas com os docentes

ROTEIRO DO PLANO DE ESTUDOS

(Nível de implementação: Coletivo Escolar)

- Estudar a concepção de educação e matriz formativa
- Especificar o educando local, suas características e necessidades específicas
- Examinar com os professores as definições iniciais quanto à unidade de tempo disponível e as disciplinas envolvidas
- Estudar com os professores os objetivos instrucionais e formativos e os êxitos esperados
- Estudar com os professores os aspectos teóricos destas disciplinas e os aspectos formativos necessários ao educando
- Examinar com os professores a distribuição inicial dos complexos na unidade de tempo disponível e defini-la.
- Conduzir com professores e estudantes os inventários do meio educativo local, tendo em vista as disciplinas envolvidas e os educandos de forma a levar em conta o meio educativo concreto da escola.
- Por em prática metodologias para articular os inventários sobre o meio educativo da escola em particular com os aspectos teóricos das disciplinas, considerando os objetivos e conteúdos destas disciplinas no interior dos complexos gerais indicados (partes da realidade que permitem a integração de conceitos explicativos e procedimentos de análise oriundos das várias disciplinas em questão) comuns a todas as disciplinas
- Por em prática metodologias para articular os aspectos do meio educativo da escola em particular com os objetivos formativos definidos, incluindo suas ligações com o processo de gestão escolar.
- Levar cada professor a compreender o aproveitamento (em termos de objetivos e êxitos) que cada disciplina fará de cada complexo bem como os eventuais métodos específicos necessários para o estudo destas disciplinas específicas, agregando outras ações que forem convenientes.
- Examinar com os professores e estudantes cada complexo de forma a elencar as atividades de preparação necessárias e outras providências para sua implementação, fixando responsabilidades na equipe de educadores e de educandos
- Implementar momentos de balanços coletivos quanto aos êxitos planejados e obtidos pelos educandos e seu redirecionamento se necessário.

Assim, o Plano de Estudo é o documento que reúne todos os elementos para o trabalho com o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, fazendo a definição de objetivos de ensino, de objetivos formativos e a conexão com a vida, em suma, é a síntese da proposta pedagógica em implementação. Esta conexão com a vida se liga a situações práticas, as quais se consideram como articuladoras da aprendizagem nas disciplinas que criam a interdisciplinaridade e a visão de totalidade, entendida e realizada pela “práxis”. Práxis, aqui compreendida como “processo ontocriativo”, que “cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em

geral" (KOSIK, 2010, p. 226).

Seguindo o pensamento de Shulgin (2013), pode-se afirmar que a escola não pode se aproximar da vida só pelo Plano de Estudos; se isto ocorre, é sinal de que ela não está integrada, ao contrário, isolada terá que inventar trabalhos, ilustrar a vida para poder desenvolver os complexos, então:

Mas, se agora evidentemente ainda não existem as condições necessárias, se agora ainda não é possível iniciar todo o trabalho educativo na base do trabalho socialmente necessário, então, indiscutivelmente, deve haver outra coisa. (Shulgin, 2013, p. 85).

Disto desprende-se que se o MST tem um objetivo societário que visa a fusão do trabalho intelectual com o manual, então, compete a este e a todos os envolvidos encontrar o caminho da conexão. Assim, destaca-se que esta proposta pedagógica possa ser a tentativa de conexão.

No que se refere à avaliação, indicaram-se êxitos almejados para os educadores, ou seja, aquilo que os educandos precisam dominar ao final do processo de ensino em cada etapa/série da vida escolar.

Ressalta-se que, para além de orientações metodológicas, está posta como horizonte para a proposta pedagógica:

indicar uma nova forma escolar, uma nova forma de organização do trabalho da escola que permita o desenvolvimento de estudantes com capacidade de auto-organização, conscientes de seu tempo, cientes de seus compromissos com um mundo cada vez mais complexo; um mundo do qual é preciso ser ao mesmo tempo um lutador e um construtor de uma nova realidade mais justa, mais democrática e participativa. (Plano de Estudos, 2012, p. 4).

Em outras palavras, o Plano de Estudos trata da formação de outro sujeito, do construtor de uma nova sociedade. Este processo carrega consigo a necessidade de ampliar o tempo escolar, a jornada escolar, com o que o Plano de Estudo (2012) pretende contribuir, ainda que de forma modesta.

Aponta-se, ainda, a necessidade de repassar este Plano pelo crivo da realidade, isto é, da releitura e da prática, além de apontar que ocorrerão outras etapas, a saber:

- a) apropriação do Plano de Estudos, adequando os complexos de forma mais precisa à realidade da escola e realizando um planejamento local de desenvolvimento destes;
- b) qualificação dos educadores e
- c) implementação da proposta (MST, 2012, p. 5).

O Plano de Estudos afirma que o documento elaborado não valerá de nada se não houver “um processo coletivo de discussão e de definição dos movimentos de transformação prática da escola que precisamos desencadear e que é possível desencadear passo a passo” (MST, 2012, p. 8). Basicamente, conclamam-se a comunidade escolar, seus partícipes e outros afins para o trabalho de construir, dia a dia, passo a passo, esta outra perspectiva de educação.

Dando prosseguimento, o Plano de Estudos (2012), na sua introdução, apresenta a concepção de educação e de matriz formativa. Assim, afirma-se que o entendimento que se tem sobre educação é aquele que foi desenvolvido pelo MST ao longo de seus 30 anos de história. Tal concepção objetiva “formar seres humanos mais plenos” que se assumam como lutadores das lutas sociais das quais são herdeiros e “construtores de novas relações sociais” (MST, 2012, p. 6). Vale lembrar que essa não é uma concepção hegemônica, quer seja ao longo da história, quer nas teorias, talvez ou justamente, porque tem direção e perspectiva determinadas bem como objetivos específicos, além de ser elaborada e agora executada por um coletivo.

No que se refere às matrizes formativas, são apontadas as seguintes: “trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história” (MST, 2012, p. 7) e, ainda elas são definidas como sendo “elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhes determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir”.

Nas matrizes, há a primazia para a matriz trabalho, por a entender como “atividade humana criadora, como princípio educativo” (MST, 2012, p. 7), atividade

primária na constituição do ser humano.

Antes de adentrar no detalhamento das matrizes, o Plano expõe a necessidade de se ter vínculo entre escola e vida materializado por meio do trabalho pedagógico, sendo sua base a realidade, seu ponto de partida.

A fim de que se tenha melhor compreensão sobre as matrizes formativas, serão expostos a seguir o entendimento e a compreensão de cada uma delas, a partir do Plano de Estudos.

3.2.1 A Matriz Formativa Escola e Vida

Essa matriz é considerada fundamental para que se atinjam os objetivos do projeto educativo e da proposta. Todavia, isso não pressupõe uma tarefa fácil, adverte o Plano de Estudos: “estamos trabalhando contra a ordem, nadando contra a maré” (MST, 2012).

O seu desenvolvimento pressupõe que não se resolva nada somente na sala de aula. O ponto de partida é a escola existente, real e não há padrão a ser seguido; o que há são os métodos a serem discutidos e a capacidade coletiva de análise. Esta matriz perpassa as demais e se materializa pelo trabalho pedagógico.

3.2.2 A Matriz Formativa do Trabalho

O trabalho aqui é compreendido em sentido geral que supera as suas formas alienadas e que transforma, humaniza.

Nessa intencionalidade, a escola se organiza pelo princípio da atividade, ou seja, todos trabalham e é onde ocorre a relação teoria e prática – todos os educadores estão envolvidos com o trabalho socialmente útil, em diferentes escalas, em face da faixa etária dos educandos.

Por conseguinte, propõe-se que, independentemente da atividade que se exerça, a sua organização deverá ser coletiva e em escala crescente de exigências. Mas, para os anos finais de ensino fundamental, recomenda-se o envolvimento com o trabalho agrícola, o qual deverá ocorrer dentro ou fora da escola, considerando a especificidade da escola e do trabalho em si, dos educandos, enfim, do campo. Ainda, para os de faixa etária mais elevada, em setores agroindustriais, desde que geridos por trabalhadores, por coletivos, nem que seja necessário o deslocamento dos educandos. Isso poderá ocorrer em períodos de férias ou na forma de estágios.

Ao se trabalhar com a Matriz do Trabalho, é importante destacar que a experiência de Pistrak na Escola Lepechinsky¹³, entre 1918 e 1924, é pouco conhecida pelos educadores do Brasil; bem como a sua obra *Fundamentos da escola do trabalho*, o que em muito contribuiria para implementar a proposição. Ao mesmo tempo, Caldart (2005) afirma que sobre Pistrak, no que se refere à sua biografia, quase não existem registros; o que se sabe é que suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir da própria prática de professor, de militante socialista, tiveram influência na educação da República Soviética. Em fase posterior, sob a condução stalinista, a obra de Pistrak deixou de ser divulgada, o que talvez explique por que se sabe tão pouco sobre ele.

Pistrak demonstrou, por meio de seu trabalho pedagógico, que a questão principal, no que diz respeito à educação, não está no método educativo ou na escolha dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas, a questão principal

¹³ Sobre esta experiência, recomenda-se a leitura dos escritos de Pistrak e de Freitas.

reside na clara definição dos fins que se pretende alcançar por meio da educação.

Tragtenberg (1981), em seu artigo de introdução à primeira edição da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho no Brasil*, pondera que a visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, preocupados em criar o futuro e que superassem o individualismo e o egoísmo.

Moisey Pistrak entendia que não seria possível vencer o desafio da educação do homem novo por meio das velhas instituições e suas velhas pedagogias. Ele sabia que o currículo oculto, por trás das velhas instituições escolares, advinha de práticas não verbalizadas, mas com uma enorme capacidade educativa e incompatível com os ideais da nova condição social de seu país.

Tragtenberg (1981) expõe que, por isso, para fugir dos hibridismos e acomodações, Pistrak preferiu optar pela criação de uma nova instituição no lugar da transformação da velha estrutura e para isso, utilizou os meios de que dispunha: a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo: a “Escola do Trabalho” estava definida.

O trabalho, de acordo com Pistrak (2005), é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual e, neste nível, há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. Portanto, o trabalho, segundo Freitas (2009), precisa e determina que se garanta o acesso à base das ciências, bem como, desenvolver a auto-organização.

Então, para Pistrak, ao abordar o tema da escola do trabalho, não é o caso de se estudar qualquer tipo de trabalho humano, mas somente aquele socialmente útil, como garantia de uma relação bem adequada entre trabalho e escola. Assevera, o autor, a necessidade de se responder às seguintes questões:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
2. Em que aspecto de um tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
5. Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho? (PISTRAK, 2005, p. 51).

Trabalho precisa ser entendido como vida prática. É o entorno, a capacidade de criar e recriar a subsistência. A apropriação privada do produto do trabalho cria uma cisão entre trabalho e seu produto de tal forma que aliena o trabalhador e não o faz se sentir partícipe no que irá produzir, pois, para tornar-se sujeito da história, o trabalhador tem que construir interferência na vida, ser sujeito dela, portanto, sem intermediário que o exproprie.

Na formação, o importante na questão do trabalho é que este não seja definido pela origem do sujeito, pois precisa existir em todos os espaços, mas a sociedade capitalista está associada à formação para o trabalho pela origem de classe e não por escolha do sujeito. O trabalho está inserido em todas as sociedades, então, é importante a compreensão de que, em uma sociedade planificada, haverá trabalhadores em todos os setores, tendo por base o que o coletivo precisa produzir.

Nesse sentido, ao concordar que a escola não é a única instância formativa, e que o trabalho educativo ultrapassa a escola, então, as relações com o meio natural e com o social também são foco de pesquisa:

Por este caminho, a vida é nossa referência entendida como trabalho humano o qual, ontologicamente, é a atividade criativa e só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado (MARX, 1983). Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. (FREITAS, 2010, p. 3).

Não se trata de assumir a politecnicidade, pois essa tem seu espaço específico: a fábrica, da mesma forma que a vida não se restringe à cidade; há o campo e há a cidade, com relações sociais, vivências que lhes são específicas. A

questão que se estabelece, então, é de onde partir, qual o ponto de partida e, neste sentido, Freitas (2010) faz alguns apontamentos:

- a) a escola tem que ser na perspectiva de trabalho coletivo e que se relaciona com outras instâncias do seu entorno;
- b) auto-organização dos estudantes, tanto quanto possível nos vários aspectos da vida/escola.

Há uma ênfase na relação educação e trabalho, quer por questões intrínsecas do próprio Movimento, quer por fatores da realidade social, pois, “o mesmo trabalho que desumaniza contém uma possibilidade humanizadora: a onmilateralidade, compreendida como o desenvolvimento da “totalidade de capacidades produtivas, de consumo e de prazeres” (MANACORDA, 2007, p. 87) [grifo do autor].

Diante desta compreensão de trabalho e, pelo trabalho estar inserido na escola, este é organizado coletivamente e tem objetivos formativos e pedagógicos determinados, senão, não há razão para existir:

[...] não basta trabalhar de qualquer jeito. É importante o jeito de trabalhar. Visamos passar do espontaneísmo individual para a planificação coletiva do trabalho em vista de uma tentativa de superação do individualismo, o que exige uma análise do processo produtivo que está sendo utilizado e o desafio de torná-lo o mais socialmente dividido possível [...]. (ITERRA/IEJC, 2004, p. 28).

Portanto, não é qualquer trabalho que serve à proposição, mas sim, aquele socialmente útil, que tenha finalidades/funções pedagógicas e de acordo com a capacidade física dos educandos. Contextualmente, “o trabalho como princípio educativo”, está na base da “proposta educacional da Revolução Russa de 1917” (Freitas, 2013, p. 7).

O conceito de trabalho socialmente necessário vai além da articulação do ensino como trabalho produtivo, permitindo que se pense um sistema politécnico desde a educação infantil. Isso já é uma contribuição importante, pois estamos mais inclinados a assumir a politécnica quando se trata do ensino na escola de nível médio e, mesmo assim, em sua conexão com o trabalho produtivo.

Shulgin (2013) deixa claro que o trabalho social exige um tempo diferente,

cabendo ao professor organizá-lo para que este seja cumprido, “fora da escola e fora do horário escolar” (p. 145). O que pressupõe aulas planejadas por meses como o trabalho social. Expõe ainda que, um indicador de que se o trabalho social foi ou não realizado é o efeito econômico que este causa na comunidade, ainda que seja preciso estar claro para os alunos “a consciência de sua *força*, da sua *habilidade*, o sentimento de que é *necessário* para a sociedade: ‘é isso que *devemos ensinar*’” (p. 146). Contudo, destaca que nem tudo pode ser ligado ao trabalho social, mesmo assim, não se descarta o trabalho social, tampouco, o conteúdo.

Dessa maneira, o referido autor propõe etapas do trabalho social:

- 1) o trabalho planejado, o plano;
- 2) a propaganda entre a população;
- 3) a preparação para a sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição do equipamento etc.);
- 4) o próprio ato de execução; e
- 5) a avaliação. (SHULGIN, 2013, p. 151).

Em síntese, precisa-se do planejamento e do conhecimento por parte dos sujeitos do que se faz necessário, e por quê deve ser feito, para que o trabalho se efetive.

3.2.3 A Matriz Formativa da Luta Social

Ao se compreender que esta matriz não consta na tarefa educativa da atualidade, define-se esta como a que admite que a luta social é educativa, que educa o ser humano, portanto, “há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social e nas iniciativas concretas de lutar

pela transformação do atual estado de coisas” (MST, 2012, p. 10).

A inserção dessa matriz no cotidiano escolar tem a intenção de quebrar a inércia diante das coisas, ou seja, é possível fazer diferente. É possível construir, projetar coletivamente as circunstâncias, e seu resultado pode não ser exatamente como se quer. Contudo, é possível fazer diferente, enfim, “capacitar-se para a tomada de posição e de decisões” (MST, 2012, p. 11). Da mesma forma, ela orienta que a luta social de outros trabalhadores deve ser estudada cientificamente, tanto por disciplinas quanto por atividades curriculares diversas. Também salienta a importância do engajamento via movimento social – MST ou outro – em ações de luta social.

Portanto, as lutas sociais são compreendidas como sendo de todos os sujeitos, são educativas, logo, o MST e seus integrantes não se envolvem somente com suas batalhas, mas travam todas as que contribuem com seu projeto de sociedade.

3.2.4 Matriz Formativa da Organização Coletiva

Ao abordar esta matriz, a escola pretende envolver os alunos cada vez mais em formas de gestão e organização coletiva, de auto-organização, bem como, nas tarefas orgânicas ao MST, que são comunitárias. Para tanto, defende que a participação em organizações cultiva um modo de vida coletivo, que faz com que o sujeito crie hábitos, atitudes, habilidades de vivência comunitária, o que possibilita trabalhar e atuar coletivamente nas diferentes situações e não apenas nas que são de interesse.

Assim sendo, a compreensão é de que os alunos se auto-organizem e se

autogestionem. Shulgin destaca que a auto-organização também é importante para que se efetive o trabalho socialmente necessário: “O trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimento e habilidades, não só o treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças”. (SHULGIN, 2013, p. 113).

Como afirmou um educador, na entrevista, os educandos vêm para o trabalho socialmente necessário, inicialmente, sem seus instrumentos de trabalho, mas é na organização, na cobrança de seus pares que eles se auto-organizam e criam o hábito, a habilidade necessária à execução do trabalho

[...] os meninos chegaram para trabalhar na horta, daí cadê a enxada? Gente, a escola não tem, volta, busca, assim foram aprendendo a não esquecer as coisas, pro trabalho [...]. (Entrevistado 3).

[...] ‘então vamos no domingo, depois do meio-dia, vamos no sábado’ e ‘ah, vamos, pega, pra sábado de manhã procurando a chave da escola’; eu perguntava ‘pra que?’, ‘não, nós tamo indo pro núcleo’, então eles já estavam descendo, se organizando, foram atrás, foram... ‘ah, fulano eu sei que é bom no laboratório’, foram, chamaram o dirigente da comunidade pra vim dá a oficina pra eles, então, eles fizeram uma auto-organização muito grande que movimentou a escola também. (Entrevistado 63).

Da mesma forma, este trabalho impulsiona a autogestão: “A autogestão *deixa de ser* organizada puramente na escola, deixa de ter em mente *apenas* os assuntos internos da escola, mas começa a educar as crianças também com outros trabalhos. (SHULGIN, 2013, p. 114). Destaca ainda, o autor, “Além do que o trabalho social é *organicamente* ligado ao trabalho de vanguarda, à autogestão” (SHULGIN, 2013, p. 146). [grifo do autor].

Shulgin (2013) aponta que quando a autogestão está bem organizada, com coletivos coesos, tudo se ajusta bem, entretanto, não se pode deixar de lado a vigilância constante do caminho trilhado, o que nada mais é do que avaliação contínua do percurso e do resultado. Ainda não significa todos executarem tudo ao mesmo tempo, embora, por vezes, sozinho, este integra um coletivo.

Na mesma direção aponta Caldart (2013, p. 176) sobre a autogestão:

[...] entendo-a como um organismo social vivo, formado por um grupo de pessoas livres, unidas por objetivos definidos e ações em comum,

organizado e dotado de órgãos de direção (ou instâncias), um sistema de atribuições, de responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Ela precisa ser produzida e reproduzida; está em permanente construção, fazendo prevalecer os interesses sociais. A sua mais alta missão é a preocupação com as pessoas, ajudando-as a ser parte do todo e, assim, tornando-se uma educadora da personalidade. Implica aprendizado da arte de conviver com as diferenças, de perceber e superar as contradições, identificando verdadeiras e falsas, de resolver divisionismo (nós e eles) que não são eficazes, de cooperar com os demais sem perder a sua identidade e, ao mesmo tempo, abrindo-se à reconstituição do seu modo de ser.

3.2.5 Matriz Formativa da Cultura

Neste item, o Plano de Estudos aponta que

o trabalho com essa matriz implica crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos. (MST, 2012, p. 12).

Nesse sentido, a exploração dessa matriz pela escola contribui para que se preserve a memória coletiva e a formação da consciência histórica do Movimento. Possibilita, também, aprofundar a crítica e recriar o modo de vida camponês bem como pode “garantir atividades de educação física planejada adequadamente ao desenvolvimento corporal saudável” (MST, 2012, p. 13).

3.2.6 Matriz Formativa da História

O texto que expõe esta matriz é aberto com a seguinte frase: “O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento em que faz a história” (PLANO DE ESTUDO, 2012, p. 13). Com isso, busca-se consolidar a perspectiva histórica, compreendendo que, pela vivência, o ser humano transforma, ao mesmo tempo que é transformado, com todas as contradições, e assim vai fazendo história.

Prioritariamente, o trabalho com essa matriz pretende utilizar-se de atividades que fazem a relação memória e história. Analisa o movimento da realidade e suas contradições, além do dever de abordar-se a história como ciência fundamental para o processo de ensino, pois a história é datada, produz e aperfeiçoa a ciência, num dado momento, portanto, com data.

Após a abordagem das matrizes formativas, o Plano de Estudos expõe questões consideradas importantes para o seu cumprimento, sob o título: “Orientações gerais sobre a forma escolar” (PLANO DE ESTUDO, 2012, p. 16), em que destaca que “as escolas itinerantes têm o forte compromisso de não excluir e nem formar submissos. Alterar a precariedade exige lutadores e as possibilidades forjadas exigem construtores” (MST, 2012, p. 16).

Aponta-se, portanto, que esta tarefa não cabe na escola clássica, já que desde sua constituição está vinculada aos processos de exclusão e de subordinação, logo, por pressuposto, a Escola Itinerante, por ter como espaço de formação a vida, quer pela realidade onde estão inseridos, quer por princípio, garante o compromisso de formação de lutadores e construtores. O que, certamente, está em consonância com a prática do MST, pois, o experimento pedagógico é fruto desta luta e construção, não foi esperado que o Estado o construísse, construíram-no e o estão implementando, produzindo, assim, quiçá uma nova forma escolar. Nesse sentido, segundo Caldart (2013, p. 75):

Configuração da forma escolar é diferenciada em cada escola itinerante, a qual é uma totalidade em si, porém, ligada a uma formação, concepção, a uma outra totalidade que é a concepção formativa ao movimento. Logo, a forma escolar está em movimento.

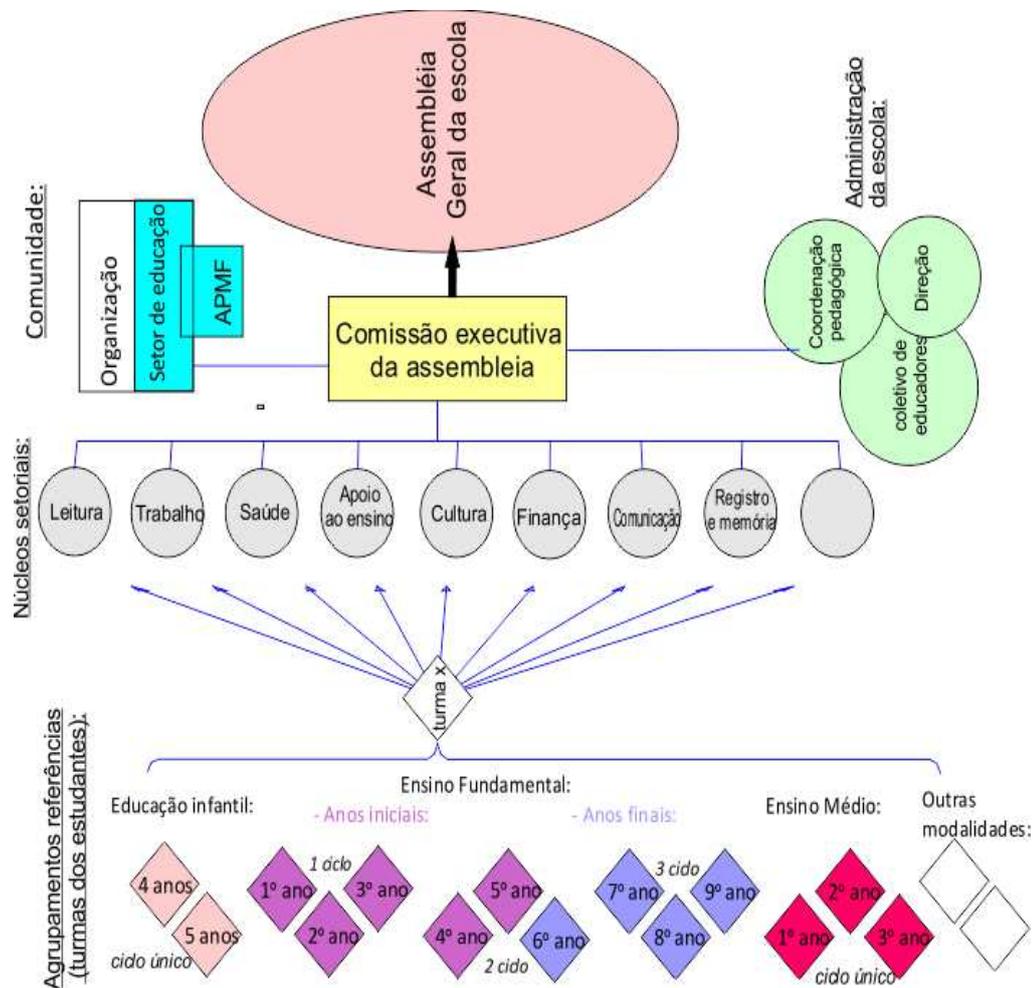
Assim, a nova escola precisa garantir o “acesso ao conhecimento e à

vivência de novas relações no interior da escola e entre a escola e a vida” (MST, 2012, p. 16). Ao mesmo tempo, orienta-se por uma concepção de educação e de matriz formativa, onde seus educandos se inserem no trabalho produtivo (de acordo com a faixa etária) e, especialmente, no trabalho socialmente útil para a comunidade. Por conseguinte, a escola é um espaço de pesquisa, de cultura, onde as relações intraescolares são horizontais. Isso significa dizer que “os estudantes certamente saberão apreciar o educador competente e respeitar o seu âmbito de decisões profissionais” (MST, 2012, p. 18), não rompendo com a institucionalidade, tampouco, haverá educadores não cumprindo sua função.

Ainda, no que diz respeito à organização dos educadores, propõe-se a “Assembleia Escolar”, constituída por todos os membros da escola, com reuniões semestrais ou convocadas pela “Comissão Executiva”. Em um segundo nível, está a “Comissão Executiva da Assembleia”, a qual é constituída pelos líderes dos “Núcleos Setoriais”.

Vale destacar que esses núcleos são constituídos a partir dos aspectos que necessitam ser acompanhados e avaliados e seus líderes são trocados em um espaço de tempo que permite várias outras experiências além da liderança. Da mesma maneira, estes níveis não são hierárquicos, ou seja, as demandas transitam na horizontal. A figura, a seguir, extraída do Plano de Estudos (MST, 2012, p. 19), ajuda a compreender melhor esta organização:

Figura 3 – Organização dos educadores



Na forma escolar apontada pelo Plano de Estudos, que assume a educação para além das quatro horas, o dia está organizado em tempos escolares. Estes têm duração estabelecida pela Comissão Executiva da Assembleia, cuja exceção é o “tempo de aula”, o qual segue o que estabelece o sistema oficial de ensino e o tempo de “Estudo Independente Orientado”, que é o determinado pelo sujeito de forma individual, tendo como parâmetro a sua necessidade. Os tempos são planejados pelos Núcleos Setoriais; a saber:

- a) Tempo Abertura: coordenado pelos “Núcleos Setoriais” que fazem informes e a conferência dos núcleos e turmas que envolvem toda a escola para vivenciar a mística¹⁴;
- b) Tempo Trabalho: “organizado pelo Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e os Núcleos Setoriais de Trabalho, Saúde e Cultura” (MST, 2012, p. 20). Neste tempo, cada qual tem sua tarefa que, por sua vez, se cumprido ou não, atinge toda a coletividade, executando a divisão do trabalho;
- c) Tempo Leitura: planejado pelas turmas; visa desenvolver o gosto pela leitura, a partir de uma listagem e é acompanhado pelo “Núcleo Setorial de Leitura”, por meio de debates, reflexões, resumos, questões etc.;
- d) Tempo de Reflexão Escrita: destina-se ao registro pessoal do vivido, do cotidiano, com discussão de vinte minutos, cobrado pelo “Núcleo Setorial de Leitura” e avaliado pelas disciplinas, em especial, pela de Língua Portuguesa;
- e) Tempo Cultura: o “Núcleo Setorial de Cultura” organiza o coletivo; faz um planejamento mensal do que será realizado; cultiva e reflete as expressões culturais pelo teatro, filme dentre outras atividades que conectem a disciplina de Artes ou as atividades do assentamento ou acampamento;
- f) Tempo Aula: é o tempo de maior duração sob a coordenação dos educadores e do “Núcleo Setorial de Ensino” e tem por objetivo a execução das disciplinas curriculares. Deve ocorrer com a intermediação entre outros tempos e não se restringe à concepção clássica de “aula”, pois poderá incluir excursões, passeios dentre outros;
- g) Tempo Estudo: é definido tanto em tempo quanto em atividade em conjunto com os educadores das disciplinas específicas e é cobrado pelo “Núcleo Setorial de Ensino”. Destina-se à execução de trabalhos, estudos e pesquisa, com iniciativa dos educadores que poderão formar grupos ou criar formas de superar as dificuldades de aprendizagem;

¹⁴ Mística é o termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual [...] pelos movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topo, a parte realizável da utopia [...]. A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade dos que lutam [...]. (CALDART, 2012, p. 473-476).

- h) Tempo Oficina: desenvolve “atividades que contribuem no processo de ensino e aprendizagem acerca da cooperação, de habilidades manuais, cognitivas, motoras entre outras” (MST, 2012, p. 21). Variam desde o artesanato até aqueles que exigem a organização científica do trabalho, e sua execução é coordenada pelos educadores, educandos, escola, voluntário ou convidado;
- i) Tempo Notícia: “Coordenado pelo Núcleo Setorial de Comunicação” e compreende desde assistir a um noticiário, até a edição do Jornal Escolar;
- j) Tempo de Estudo Independente Orientado: destina-se à superação de dificuldades de aprendizagem, logo, é orientado pelo educador e acompanhado pelo “Núcleo Setorial de Ensino”. Seu tempo é variado, isto é, de acordo com a dificuldade e necessidade de cada educando;
- l) Tempo de Núcleos Setoriais: ocorre duas vezes na semana com duas reuniões: uma para discussão de pontos internos do Núcleo Setorial como questões de acompanhamento dos seus membros, planejamento da coordenação do Tempo Abertura e outros tempos; e outra, com o objetivo de discutir sobre os diversos aspectos relevantes da vida na escola, desde a organização dela, o funcionamento dos núcleos, as estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, constituir, neste espaço, o núcleo de base (MST, 2012, p. 22;);
- m) Tempo dos Educadores: reuniões que ocorrem durante o ano letivo para fins de estudo, planejamento, dentre outros, as quais são informadas às “Assembleias Gerais”, mas não são subordinadas a elas.

O intuito destes tempos é organizar a vida escolar (intra), mas também o seu entorno (vida), ou seja, há um planejamento de todo o dia, da vida do estudante cotidianamente e não apenas de quando ele está na escola.

Já no texto que apresenta o título: “Aspectos Metodológicos Específicos” (MST, 2012, p. 23), salienta-se que há questões que serão abordadas de acordo com a qualificação dos educadores. Ressalta-se que a forma escolar não usará prioritariamente ou exclusivamente do verbalismo, ou ainda, não se restringirá à sala de aula.

Recomenda-se que os inventários sejam atualizados constantemente, arquivados e que fiquem acessíveis aos educadores e a todos que dele precisarem

para fins de verificação, de estudo ou apenas retomada do seu conteúdo. O mesmo cuidado é sugerido com a identificação de fontes educativas do meio. Assim sendo, importa esclarecer que os inventários são o levantamento da realidade das escolas itinerantes que se constroem, de maneira geral, na caracterização da escola, da comunidade, enfim, do seu entorno. Neste caso, os inventários abordaram:

- 1- Inventário da realidade natural, econômica e social: entorno da escola, organização da escola e quem são os educandos; ou seja, foram elencados: realidade das famílias, sua origem, cultura local/costumes, quem são os educandos, pautas e lutas sociais, influências externas e relação com a sociedade, agências formativas, formas organizativas, trabalhos existentes, auto-organização, contradições e problemáticas;
- 2- Inventário dos conteúdos escolares: conteúdos que são ensinados, a forma e a referência que orientam a escolha desses, metodologia e tempos educativos;
- 3- Inventário da estrutura das escolas: condições físicas e humanas.

Ainda, a excursão, como recurso pedagógico, é apontada como uma necessidade que precisa ser integrada às práticas escolares. O livro e os materiais didáticos não devem ser excluídos do processo de ensino aprendizagem, mas não se constituem o início da aprendizagem, salvo em momentos específicos, nos quais isso poderá ocorrer, como, por exemplo, história medieval.

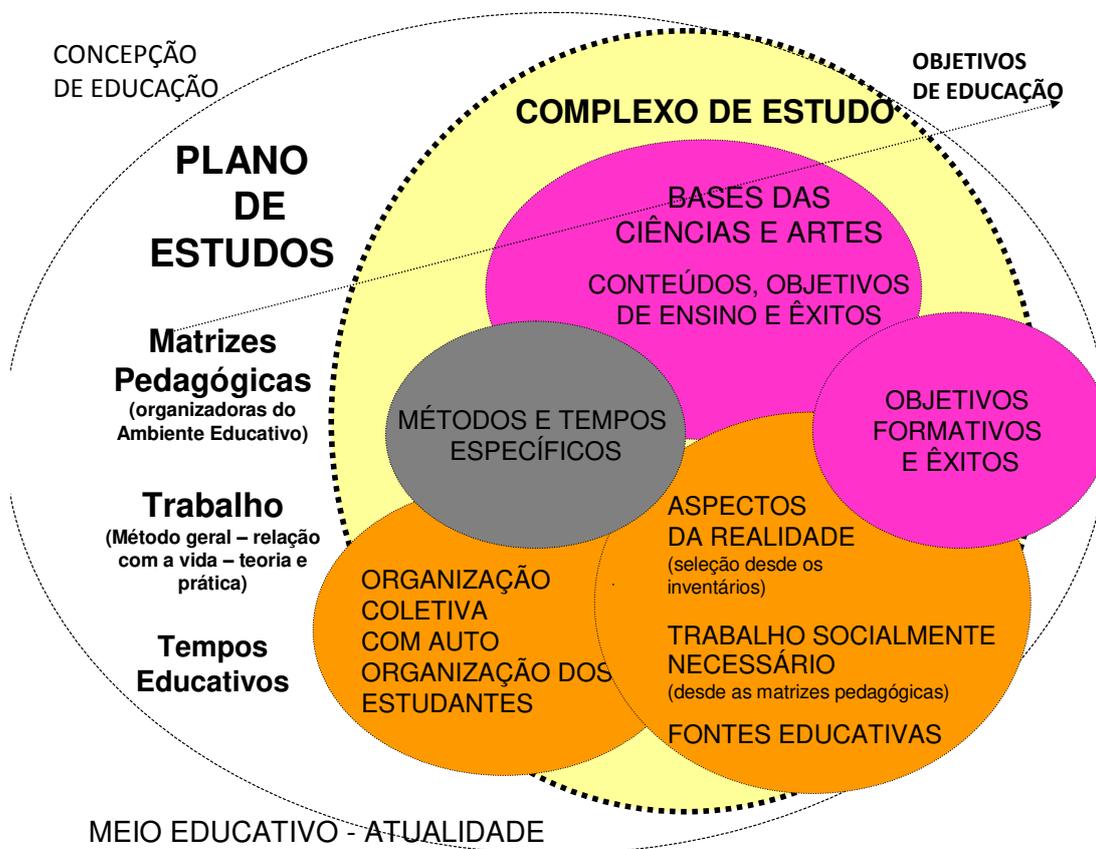
No que diz respeito à avaliação, a recomendação é que seja de acordo com as especificidades de cada disciplina. Contudo, não poderá conduzir à classificação ou à quebra da autoestima dos educandos. Para além deste processo, haverá semestralmente, um parecer descritivo, “em função dos êxitos esperados (formativos e de ensino)” (MST, 2012, p. 24). A semestralização do parecer ocorre em função de que, em algumas disciplinas, os objetivos têm esse mesmo tempo de duração.

Ao detalhar o planejamento, o documento afirma que esse será por semestre e que a metodologia se pautará no que foi denominado em primeira instância de focos, os quais foram, posteriormente, denominados de complexos por conterem porções de realidade. Vale lembrar que nem todas as disciplinas se

conectam com todos os complexos, em todos os momentos, porém, nem o complexo deixará de ser abordado, nem o conteúdo de ser explorado.

Assim sendo, o complexo reúne diferentes elementos, os quais podem ser visualizados na figura a seguir, que consta no Plano de Estudos (MST, 2012, p. 26):

Figura 4 – Complexos de Estudo



Por fim, pode-se dizer que o Plano de Estudo seria uma espécie de planejamento prévio de todas as disciplinas, de cada uma das séries. A escola é muito estável; a vida é muito para ela; o que se quer dizer é que o dinamismo do cotidiano não cabe dentro desta forma escolar com sua estrutura clássica; a sua configuração atual destrói a dialética da vida, então, este planejamento prévio precisa ser destruído pela dialética da vida de cada EI, para que se construa o planejamento que esteja de acordo com a realidade dialética de cada uma delas,

compondo a totalidade que são as EIs do Paraná.

Na proposta, foi realizado um planejamento central para não deixar banalizar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, ou seja, para não se cair no ensinar somente o que existe no entorno da escola. Da mesma forma, sabe-se que nem tudo do entorno pode ser conectado com os conteúdos. Assim, a saída é conectar o que for possível e o que não for será ensinado também, portanto, o livro didático entra no processo de sistematização do saber, não no processo de apropriação.

Ainda, sobre o planejamento central, na experiência russa, o CEC considerou que estes programas deveriam ser a base para a elaboração de programas locais, feitos por cada departamento regional da educação nacional.

Na experimentação, há um planejamento prévio do complexo, mas também há a orientação para que ele retorne no nível de cada escola para ver se há relação com a realidade de cada uma delas. Por isso, o inventário do seu entorno intra e extraescolar precisa ser o mais completo possível e estar disponível para consulta na escola. Como exemplo, se no complexo entra a produção familiar, o inventário precisa ter uma relação/listagem da produção local, isto é, a produção leiteira, agrícola etc., pois, só tem sentido um complexo se envolver conteúdos, se for para aprender algo. Esta etapa já está sendo executada nas escolas itinerantes, contudo, ao cumpri-la, o planejamento local validará o planejamento central, sem se tornar o que ficou conhecido na experiência russa como o “complexo dos sentados”. “O complexo tornou-se complexo de estudo, ‘complexos sentados’, sobre os quais se liam nos livros; sobre eles, os professores narravam; às vezes usavam excursão, observação para a familiarização com o fenômeno” (PISTRAK, 2009, p. 50).

Este, com certeza, foi um dos pontos negativos dos complexos na experiência russa, ao qual não podemos retornar nessa implementação, haja vista a avaliação de complexo, já realizada pelo Movimento e seus colaboradores. Portanto, como afirma Pistrak (2009, p. 50), não podemos cair na “politecnização verbalista”, onde o trabalho não se torna objeto de estudo material, mas apenas intelectual.

Importa esclarecer que, por ocasião da elaboração da proposta, em 2010, o Paraná contava com nove escolas itinerantes, hoje são 12 e, assim como ampliou-se o número de Els, também houve ampliação de escolas de assentamentos participando do experimento, sendo este o quadro das escolas partícipes na atualidade:

Quadro 3 – Escolas participantes do experimento em 2016

Escolas	Localidade
1. El Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho
2. El Carlos Marighella	Carlópolis
3. El Herdeiros da Luta de Porecatu;	Porecatu
4. El Semeando Saber em Florestópolis	Florestópolis
5. El Caminhos do Saber;	Tamarana
6. El Maria Aparecida Rosignol Franciosi, (permanece somente o que compete à rede Estadual)	Londrina
7. El Herdeiros da Terra em Rio Bonito	Rio Bonito do Iguaçu
8. El Herdeiros da Terra II	Rio Bonito do Iguaçu
9. El Herdeiros da Terra III	Rio Bonito do Iguaçu
10. El Herdeiros da Terra IV (estas quatro desmembraram da 1º em função das novas ocupações na área em Rio Bonito do Iguaçu)	Rio Bonito do Iguaçu
11. El Vagner Lopes	Quedas do Iguaçu
12. El Vagner Lopes II (Em constituição em face da ocupação de 09/03/2016)	Quedas do Iguaçu
12. El Paulo Freire	Paula Freira
13. Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares	Cascavel
14. Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e a Vida	Cascavel
15. Colégio Estadual do Campo do Contestado	Lapa
16. Escola Municipal do Campo do Contestado	Lapa

3.3 Apontamentos sobre a proposta

Em junho de 2013, percorri seis escolas itinerantes, das nove existentes na época; nas quais foram coletadas algumas impressões sobre a proposta. Este levantamento teve como objetivo compreender como os sujeitos envolvidos no

primeiro nível – do sistema – e do segundo – das escolas – percebiam a proposta, ou seja: Ela é válida? Quais as dificuldades? Teria o Movimento imposto uma prática pedagógica? E, até mesmo, para apreender se a proposição de pesquisa permanecia para além da escola-objeto, isto é, se estava sendo implementada nas outras escolas itinerantes. As escolas escolhidas foram as seis primeiras a se inserirem nos complexos, com exceção da escola-objeto e da escola-base, sendo estas: El Herdeiros da Luta, de Porecatu, El Valmir Mota de Oliveira, El Carlos Marighella, El Caminhos do Saber, El Maria Aparecida Rosignol Franciosi e El Construtores do Futuro.

Então, procurando compreender a importância desta proposta para as escolas itinerantes, fez-se uma pequena entrevista estruturada¹⁵, com alguns envolvidos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Entrevista sobre a proposta

Sujeitos	Quantidade	Entrevistados
Coletivo de elaboração	60	19
Diretores	3	3
Coordenadores pedagógicos	19	10
Professores com vínculo com MST	65	20
Professores sem vínculo	75	23

¹⁵Dados da quantidade levantados em 2013.

Os dados apontaram, com unanimidade, que os sujeitos envolvidos nas escolas sabem que, desde o seu surgimento, o MST quer e busca construir uma educação mais condizente com as lutas do Movimento, especialmente, com a luta por outro projeto societário.

[...] desde o início da escola itinerante, ela vem propondo esse trabalho de fazer, é, desde o termo gerador que era no início até chegar no complexo que é hoje; tem esse andar na carruagem que, obviamente, foi sendo diferente, mas que a preocupação do Movimento quanto às escolas itinerantes, quanto às formações, era exatamente sempre esse processo de fazer a ligação com a realidade, fazer essa, esse contraponto que a gente faz com a porção, hoje, dos complexos; claro que, hoje, tem uma ligação. (Entrevistado 1).

Para nosso Movimento construir a proposta pedagógica, é construir uma proposta que seja condizente com os objetivos e estratégias da classe trabalhadora. Objetivando, também, desde o ambiente da escola, preparar

¹⁵ O roteiro encontra-se no Apêndice III.

as futuras lideranças/militantes, para darem segmento da luta de que são sucessores. Acreditamos que nossa escola tem que fortalecer a luta dos trabalhadores por terra, justiça social e agregar força com outros segmentos para edificar uma nova sociedade, em novas bases objetivas e subjetivas. (Entrevistado 2).

A necessidade se apresenta desde exigências que a atualidade demonstra; os desafios históricos ao longo da luta pela terra têm expressado a necessidade de proporcionar instrumentos ao nosso povo para compreender a realidade do trabalhador do campo e da cidade, para que possam atuar, intervir com maior sabedoria na construção de caminhos para transformar a sociedade, e sabemos que, sem o conhecimento científico e sem seres humanos plenamente desenvolvidos, se torna bem mais difícil. (Entrevistado 23).

[...] a necessidade de construir ambientes educativos na escola, de forma articulada com a vida, e que coloque em exercício outras dimensões humanas para além do cognitivo. (Entrevistado 33).

O fundamental, de 6º a 9º ano é o professor, que geralmente não tem essa vivência do Movimento, então, é uma forma de a gente, de conseguir nivelar e conseguir trabalhar melhor dentro das concepções do Movimento, tanto que as matrizes fazem muito isso e os objetivos formativos. (Entrevistado 39).

Ficou muito clara, como é toda a prática educativa do MST, a intenção da construção da proposta pedagógica pela classe trabalhadora e que traga respostas às necessidades dessa mesma classe em si e *per* si. Ao mesmo tempo, também, a necessidade de envolver os docentes, para além das aulas, com a escola e com a comunidade.

Em seu percurso de atuação com a educação, o MST demonstra, e é visível aos sujeitos, que a referida proposição não nasce do nada; é fruto de um percurso, pelo qual o Movimento passou, do trabalho pedagógico com os temas geradores, dos ciclos de formação humana,

Logo, os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. No ciclo de formação, geralmente, não há reprovação dos alunos em algumas específicas são definidas ao longo do Ensino Fundamental [...]. (MAINARDES, 2007, p. 73).

Posteriormente é que o Movimento vai construir a proposição dos complexos de estudo, considerado como aperfeiçoamento deste caminho, ou seja, na busca por uma educação condizente com seu projeto societário, a proposta pedagógica, por ora construída, tem se mostrado acertada. Embora ela tenha como

base um único documento: Plano de Estudos, as escolas não estavam e não estão no mesmo processo,

[...] a maneira de realizar os complexos, porque cada escola, assim, *tá, tá* no mesmo objetivo, na mesma perspectiva, mas de uma maneira totalmente diferenciada *tá* acontecendo na escola, assim, é, um *duma* forma, os outros evoluíram mais numa questão, o outro evoluiu mais noutra [...]. (Entrevistado 18).

Embora o objetivo seja o mesmo e as escolas o estejam buscando por diferentes caminhos, tem-se a clareza de que, desde o início da luta com a terra, há a busca por uma educação que se ligue, se conecte com a realidade, pois

no MST se costuma dizer que se um estudante termina a educação básica sem ter aprendido o que fazer diante de uma questão da realidade, no sentido de conseguir compreender a questão e saber tomar posição, agindo organizadamente diante do que a questão exige, isto é, articulando teoria e prática; é porque a escola não atingiu seu objetivo formativo, pelo menos, não desde a nossa perspectiva, ou seja, dos propósitos que temos como organização de trabalhadores camponeses de incluir a escola em nossa agenda de luta e de trabalho. (MEMÓRIAS, 2011, p. 24).

É preciso compreender tal realidade, como por exemplo, as batidas do sino (metal, ou outro instrumento sonoro) que ocorrem nos acampamentos que, para os sujeitos ali residentes é comum, mas para quem não tem pertença ao local, seu significado não é claro. Vale salientar que elas têm um significado e, de acordo com o número de batidas, há uma ação. Outro exemplo, é quando soltam o foguete. Caso isso ocorra e os alunos estejam em sala de aula, haverá reação por parte desses, pois eles não podem isolar a escola da vida do acampamento.

Segundo um dos entrevistados, "a proposta tem sido elaborada com autonomia do MST, contando com amigos do MST, parceiros e comprometidos socialmente com a educação dos trabalhadores" (Entrevistado 19), buscando uma educação de acordo com seus princípios formativos e que ensine seus sujeitos, mesmo quando a própria comunidade e os pais pensavam que a escola do Movimento era só para aprender a cantar o hino, as palavras de ordem:

[...] desde o início da itinerante, o Movimento com as escolas itinerantes tem essa preocupação de, o conteúdo, ele ser, o conteúdo necessário, um conteúdo que logo no início da itinerante, o pessoal achava que na escola, os educandos iam *pra* escola *pra* aprender, é, as palavras de ordem do

Movimento, cantar o hino do Movimento porque tinham tempo de formatura no início da aula; os pais achavam que os filhos iam na escola exatamente *pra* isso, até que passou o entendimento dos pais que 'ah, então aqui nessa escola também se ensina cientificamente'; que achava-se que ficava, que a escola ficava no senso comum, e num, só falava do Movimento, aí, até antes, em alguns cursos, a gente fala assim: nossa, o que a gente menos fala nessas escolas são coisas do Movimento [...]. (Entrevistado 30).

Logicamente, este percurso não foi fácil:

[...] nem sempre se tinha à disposição recursos suficientes para reunir o grupo de elaboradores da proposta. Além disso, mesmo com toda prontidão e compromisso social do grupo que participou na elaboração, nem sempre conseguíamos combinar uma agenda comum que possibilitasse reunir todos os sujeitos, até por conta que todos são trabalhadores da educação e têm suas agendas a serem cumpridas com as instituições que integram, fator este que levou alguns a deixarem de participar em meio à construção, exigindo que articulasse outra pessoa naquela determinada área [...]. (Entrevistado 53).

A dificuldade apontada se refere ao encontro de professores das áreas específicas do conhecimento, uma vez que a exigência era, além do domínio das áreas, a disposição para trabalhar o conteúdo na perspectiva dos complexos de estudo, fora da carga horária de ensino e sem qualquer remuneração.

Também, foi elencada a dificuldade com o material, como fotocópias, papel, ou seja, a própria ausência de material de expediente, além da dificuldade de se socializar o que havia de construção teórica sobre a proposição russa. Não obstante, o pouco conhecimento teórico sobre essa propositura acabou por limitar a participação e a contribuição de muitos professores e outros atores: "o bicho de sete cabeças: não tá totalmente claro o que era um trabalho socialmente necessário para desenvolver, que trem é isso?" (Entrevistado 8).

(...) o cuidado com o método de construção para não cair no dogmatismo e transportar a experiência soviética para nossa realidade. O cuidado com o método de construção foi essencial e dificultoso, pois exigiu diagnosticar as realidades escolares, desenvolver um profundo estudo do meio que circunda as escolas, construir os inventários da realidade para, então, identificar as porções repletas de sentido que entrariam em relação/articulação com os conhecimentos escolares. Este foi um grande desafio ao longo da elaboração. (Entrevistado 46).

Houve, então, toda uma preocupação com a elaboração, da mesma forma que, hoje, o planejamento nas escolas o é, devido ao tempo reduzido para elaborá-lo ou à ausência de alguns docentes, o que se torna um empecilho à proposta,

contudo, quando concluído, sua execução é fácil.

Dentre os elementos que poderiam trazer, ou vir a ser ou se constituir em dificuldades para a efetivação da proposta para a equipe, por unanimidade, destacou-se a rotatividade dos professores. Isso dificulta a formação dos docentes, salientada, ainda, pela quase ausência de recursos financeiros e humanos. Também, ressalta-se a importância de o Movimento lutar contra estes aspectos, a fim de salvaguardar uma proposta desta envergadura.

Ainda, a luta pela terra, o possuir a terra leva tanto os assentamentos, como o Movimento a querer uma educação que contemple as pessoas que a construíram, e que estão ao seu redor, com outra forma de ensinar, de conhecer, de adquirir conhecimento. Destaca-se que há assentamentos que perderam a organicidade e a escola contribuiu muito com isso, pois as pessoas não se encontram nela, não se sentem partícipes. Ou seja, a luta da escola não tem sido a luta do Movimento, portanto, se o objetivo deste é terra, esta luta não pode mais ocorrer sem a luta por escola, por educação e esta precisa trabalhar com os seus sujeitos, estar par e passo com os objetivos da transformação social.

Um dos limites, também, está na não compreensão do que são os complexos por parte da coordenação da escola, pois, quando os coordenadores têm clareza, eles conseguem visualizar o momento em que seus professores utilizam metodologias fragmentadas que contradizem a proposição, ao mesmo tempo que conseguem contribuir, em diferentes momentos, com o professor. Entretanto, aponta-se que houve melhoria da ação docente com a formação coordenada pelo Setor de Educação do MST e desenvolvida pela própria coordenação ou por um teórico da elaboração. Então, a formação é considerada fundamental e precisa ocorrer, pois o nível de compreensão interfere em como a coordenação e os professores atuam.

[...] muitas vezes, a gente também tá com dúvida pra trabalhar, daí, o entendimento, até a questão do planejamento, daí a gente acabou tentando fazer que nem médico, um cuida do coração, o outro da perna, quando se refere ao planejamento a gente já vai lá com o, falou mais da questão pedagógica, organização é, questão mais prática vai com o, daí a gente acabou dividindo isso pra gente dar conta de saciar as dúvidas [...]. (Entrevistado 59).

Destarte, quanto maior o domínio da proposta, quanto mais se sabe, maior é o compromisso de todos os sujeitos com os Complexos de Estudo, ao mesmo tempo que a formação é um agente questionador da prática da proposta: "a cada formação, a gente acaba voltando com bastante questionamento e este ano a gente tá com quadro de educadores novos do PSS, então, veio bastante educadores novos". (Entrevistado 14).

No desenvolvimento da propositura, além do entendimento das coordenações, outro elemento que recebe atenção é denominado de acompanhamento,

[...] a gente pautando o acompanhamento pra escola e até hoje a gente não tem acompanhamento disso, então, se fizemos complexos ou não tamo fazendo, se tamo dando andamento na proposta, se tá saindo como num tá, é nós mesmos [...]. (Entrevistado 70).

[...] se tivesse um acompanhamento talvez quando a gente tá sufocado dizer 'ó, tem esse caminho para vocês saírem, saiam por esse caminho aqui, tem como vocês irem por aqui' [...]. (Entrevistado 26).

[...] a nossa briga perante o setor e tudo é questão do acompanhamento, e a gente tá vendo [...] tá tendo clareza, a gente tá fazendo algumas coisas, mas com muita dificuldade, porque a gente não tê clareza e dá formação, pra quem tá cheio de dúvida, é complicado. (Entrevistado 10).

O acompanhamento foi distribuído em 2013, num dos cursos de formação dos complexos que ocorreu em Cascavel, entre os docentes das universidades estaduais do Paraná e os membros do MST, que fizeram parte da elaboração da proposta, entretanto, em face da distância, duas escolas itinerantes ficaram sem acompanhante. Além destas, as duas escolas criadas recentemente, também, estão sem este olhar externo. Saliendam que quando "alguém de fora da escola" vem e faz a formação, esclarece as dúvidas referentes à proposta, isto facilita tanto o planejamento como a execução, logo, as pessoas que dominam o processo precisam chegar até a escola. As pessoas que dominam o processo são aqui entendidas como aquelas que fizeram parte da elaboração do Plano de Estudo e são docentes de instituições de ensino superior.

O tempo, também, é considerado um outro limitante, ou seja, o tempo pensado para a escola, quatro horas (4h) é para o conhecimento científico, foi

pensado para isso; como alargar este tempo é uma questão a ser pensada no nível das escolas.

É, mas ainda, eu acho que o tempo que tem que ser avaliado, não sei se pra, pro integral, talvez, ou pra seis horas, não sei, mas que essas quatro horas e quinze minutos não, não, não dá conta pra essa formação que nós queremos [...]. (Entrevistado 56).

Outra preocupação, que apareceu no decorrer das entrevistas, é a visão do próprio camponês de que quem trabalha na agricultura não precisa estudar, logo, o esforço é romper com a lógica do pensamento arraigado culturalmente de que para “carpir não precisa estudar”:

Mas eu, eu, eu não sei se o Movimento, se algum dia, no Brasil, sendo um país capitalista vai dar conta, dessa questão do, do próprio trabalhador camponês entender que, é, a aprendizagem científica-escola é algo, é, extremamente importante, o, o camponês, ele ainda, ainda infelizmente, ele ainda consegue pensar, ter um pensamento de, de formação acadêmica muito precária, que é, ainda, o camponês ainda tem assim, ‘ah, pra carpir eu não preciso estudar’, ou pra isso [...], ele ainda tem muito isso, e o trabalhador da fábrica diz assim, eu fazendo até o ensino médio, aprendendo ou não, mas eu tendo o histórico do ensino médio, eu consigo pegar um emprego; bom, então, eu acho que a classe trabalhadora brasileira, ela ainda, falta muita essa consciência de classe, essa consciência de que é necessário ter o conhecimento para conhecer o mundo [...]. (Entrevistado 15).

[...] quando a gente implementou os complexos o ano passado, e aí, dentro dos complexos o núcleo setorial, alguns pais, é, opa, vai na escola é pra estudar cientificamente, esse negócio de ficar discutindo de organização, de finança, de trabalho, de ajudar a organizar a cozinha, ou a biblioteca, não senhor, o meu filho tá vindo na escola pra estudar [...]. (Entrevistado 26).

No que diz respeito aos docentes, está presente a preocupação com a rotatividade destes:

A rotatividade de professores também tem dificultado com que seja melhor sucedida a proposta, pois a cada ano se tem de retomar questões básicas da organização do trabalho pedagógico para inserção dos novos professores, e quando vai se adquirindo uma identificação e compreensão da proposta e troca novamente os professores, há necessidade de avançar no formato de contratação dos professores PSS, que venham se somar à proposta pedagógica da escola, como lotação por área de conhecimento. (Entrevistado 43).

Os docentes, em sua maioria, não foram formados para compreender a concepção de educação do campo do Movimento, tampouco, a proposta pedagógica dos Complexos de Estudo, e assim, não conseguem fazer a interdisciplinaridade

necessária ou a ligação com a realidade ou o planejamento. Há dificuldade de se romper com o velho, com as disciplinas encaixadas cada qual em sua gaveta, pois, a estrutura da escola capitalista atrapalha a organização da escola itinerante, além do fato de que os professores atuam em outras escolas e isso inviabiliza vários trâmites internos da escola, até mesmo discutir/compreender temáticas que não são do conhecimento dos docentes.

[...] eu acho, que a (gente), pra isso, né, eu acho que seria ainda, o legal seria trabalhar a questão da inter, interdiscipli..., i-n-t-e-r-d-i-s-c-i-p-l-i-n-a-r-i-e-d-a-d-e, né, porque aí você trabalharia uma linha [...]. (Entrevistado 28).

A organização e a estrutura dos Complexos de Estudo corroboram com a formação do sujeito que atua e atuará na luta pelo projeto societário do MST, uma vez que a escola não é algo separado da vida dos sujeitos, mas passa a ser continuidade da sua vida, não se separam, ou seja, deixa de ser uma ilha no meio do assentamento ou do acampamento e realmente se insere na comunidade e envolve esta mesma comunidade, no processo de ensino/aprendizagem, logo, ganha destaque a auto-organização dos alunos.

[...] surpreendeu bastante quando a gente começou com os núcleos setoriais, a organização que eles tiveram, eles foram 'ó, vamos monta tal núcleo', 'dá pra se organizar dessa e dessa forma', 'ah, nós trabalha, nós tem o final de semana, então, vamos no domingo, depois do meio-dia, vamos no sábado' e 'ah, vamos pega, pra sábado de manhã procurando a chave da escola' eu perguntava 'pra que?', 'não, nós estamos indo pro núcleo', então eles já estavam descendo, se organizando, foram atrás, foram 'ah, fulano eu sei que é bom no laboratório', foram, chamaram o dirigente da comunidade pra vim dá a oficina pra eles; então, eles fizeram uma auto-organização muito grande que movimentou a escola também; isso foi muito interessante por causa que da auto-organização demandou trabalhar em sala de aula a relação de alguns conteúdos, como eles estavam envolvido na prática, indo pra horta, trabalhando na horta; demandou o conhecimento científico dos professor, então, muitos professor, daí aquela relação aluno e educador, ó, educando e educador foi muito interessante, porque daí até hoje se a gente conversa, tem educador aí que é do, que é desse período, que foram pra horta mas daí eles disseram 'ah, a gente nunca mexeu na horta', os educandos dizendo 'ó, então vem cá, pega assim na enxada, não pega assim por causa que se machuca, faz assim, não corta desse jeito'; os educandos ensinando os educadores como é que trabalhava, eles tinham aquela visão, trabalhar tudo, a questão de plantio, colheita dentro da sala de aula, mas não sabia a prática, e os educandos dos núcleos setoriais ensinando os educadores; então, fez aquele movimento total dentro da escola, ajudou muito nessa questão ali, e acho que a questão da organicidade dentro da escola, na visão enquanto comunidade, que hoje perante a muitas organização, da auto-organização dos educandos aqui dentro, puxando os núcleos setoriais, nós temos educandos nossos coordenando os núcleos setores, núcleos de base do

acampamento, então, se expandiu pra comunidade também. (Entrevistado 45).

Então as crianças pensaram, planejaram, tiraram medida, fizeram todo o espaço e apresentaram o projeto e juntou a comunidade pra fazer; mesma coisa foi a questão da, da, do plantio das flores e tudo mais, da agrofloresta, que começaram com o viveiro, plantio de mudas de árvores nativas, daí se estendeu pra fora juntando com o projeto flora, veio algumas mudas, daí as criança já foram pensando onde que vamos planta, já, então, isso tá movimentando. (Entrevistado 29).

Ocorre, assim, a ligação do ensino com a realidade; a escola agora está realmente preocupada com o seu entorno e, com isso, está ensinando os conteúdos científicos aos seus alunos, ao mesmo tempo que os ensina a serem militantes. Portanto, ela quer o militante e a formação, porque, sem conhecimento ou sem militância, não se lida com a burguesia. E, se o sujeito futuramente vai ficar ou não no campo, é uma decisão individual, por isso, tal militante precisa de formação, consolidando a concepção de educação do Movimento que está colada à compreensão de sociedade, de trabalho. Antes havia muito discurso na educação sobre trabalhar com a realidade. Nos complexos, percebe-se que a realidade movimenta o todo, se relaciona com o todo, o que qualifica o ensino, levando-o a assimilar a realidade local em diálogo com o geral, além desta estar presente o tempo todo na escola, não sendo mais somente uma representação nos livros didáticos.

A auto-organização dos alunos, ao fazer pensar, refletir, propor e encaminhar, contempla os objetivos do Movimento, ao mesmo tempo que forma pessoas ativas, que darão continuidade ao processo, embora esbarre em dificuldades,

[...] por ser escola pequena, pra ter um núcleo setoriais mais ou menos bom, tem que fazer dois e misturar dos vários tamanhos, né, e daí a dificuldade de juntar, e quem estuda cedo, também, têm uns que vai trabalhar à tarde, então, hoje, eu acredito que é uma, que tinha que dá ênfase aí na proposta em núcleos setoriais que tá meio defasado devido à questão de, de juntar eles, de assim, eles pode se auto-organizar [...]. (Entrevistado 64).

Logicamente, nem tudo é dificuldade, então, a respeito da potencialidade da proposta, esta é entendida como:

[...] a unidade de um conjunto de trabalhadores da educação comprometidos com a justiça social, é resultado de um trabalho coletivo, no

qual sem tal esforço coletivo não seria possível sua construção, ou seria somente mais uma proposta. (Entrevistado 12).

[...] é uma continuidade das práticas pedagógicas que a antecederam, podemos dizer que sua operacionalização no chão das escolas representa a possibilidade de alterar a atual forma escolar e oportunizar aos estudantes ambientes educativos que possam trabalhar, estudar e viver a coletividade. (Entrevistado 16).

O experimento carrega, em sua construção e implementação, a coletividade e a continuidade de uma história. Coletividade porque envolveu os sujeitos intra e extraescolar, intra e extra MST, e intra e extrateórico (se é que se pode dizer assim). Continuidade porque não surge de um “recorte e cole” da proposição russa, tampouco de um salto ontológico dos temas geradores, mas é um percurso que vai sendo aperfeiçoado com os ciclos de formação e se lapida, ainda mais, com os Complexos de Estudo.

Ocorre, também, o destaque para o fato de conseguirem fazer a ligação do conteúdo com a realidade dos educandos; logicamente, há disciplinas que conseguem ligar mais e outras menos, mas, minimamente estão fazendo a tentativa, pois considera-se esta perspectiva de trabalho “complexa”, difícil de concretizar em função da falta de hábito desta formação humana. Ainda, de acordo com os docentes, nas Els acontece a interdisciplinaridade, com limite, porque nem sempre é possível reunir todos os professores para pensar e planejar, tendo pontos comuns ao mesmo tempo que se começa a constatar que os alunos estão se apropriando do conhecimento.

[...] é escola itinerante como todas as outras, daí a questão da aprendizagem; a gente vivia nas nossas reuniões brigando entre nós, não tá aprendendo, não tá aprendendo, quando chegou os outros alunos, assim, eu disse: ‘meu Deus do céu, cobrava demais daquelas crianças’; daí que a gente foi se toca o nível que tava. (Entrevistado 36).

Que bom, que bom, porque é uma das grandes falas do Freitas, se vê que não tá aprendendo, para os complexos e ensina, porque não dá pra perder o conhecimento no meio do caminho, até porque os complexos nascem dessa necessidade da gente ensinar a piasada. (Entrevistado 4).

Até hoje não presenciamos relatos que os educandos estão aprendendo menos, mas sabemos que estão sendo oportunizados a ambientes com intencionalidades para construir e alicerçar valores da coletividade, da solidariedade e de construir a autonomia dos estudantes processualmente. Tem representado um acúmulo pedagógico que inova nas teorias pedagógicas, ao articular os processos de produção da vida com o

conhecimento, demonstrando avanços no plano da formação humana. (Entrevistado 17).

Porque a educação que se tinha há cem anos atrás, na escola tradicional, é da mesma forma, ensinamos da mesma forma, estudamos da mesma forma, e agora se percebendo que, com, com todas as mudanças que se vê ocorrendo, das novas tecnologias, é, se perde um pouco do interesse pelo aluno em aprender, e eu acho que com, que com os complexos, é, de uma forma bem trabalhada, trazendo, é, os conteúdos que ligam com a realidade, eu acho que conseguem trazer de volta esse interesse deles por querer aprender. (Entrevistado 41).

Apontam-se indícios de que os alunos estão melhorando na aprendizagem nas escolas itinerantes, dentro da nova proposta, ou seja, a preocupação inicial do MST que os alunos não estavam aprendendo começou a ser superada ou, pelo menos, começou a dar indícios de superação.

De maneira geral, pode-se afirmar que os entrevistados acreditam na concretização do Plano de Estudos, enfim, da proposta dentro da especificidade de cada escola, ou seja, sabem que há muito por fazer, porém, dentro dos limites muito foi feito. Uns se aproximam mais e outros menos, quer pela condição humana pessoal que compreende a proposta e faz os encaminhamentos para que ela aconteça, quer pelas condições concretas: falta de material pedagógico, didático, estrutura física dentre outros. Contudo, ninguém tem dúvidas de que ela se efetive, pois,

Marx já alertava que é preciso uma alteração das condições para criar um sistema de ensino novo, mas que também, por outro lado, é preciso um sistema de ensino de ensino já novo para mudar as condições sociais. E que temos de partir da situação atual. Ou seja, permanecer a tensionar o Estado para criar brechas de construção de nossa proposta; não podemos abrir mão do direito fundamental à educação pública de qualidade; temos de persistir para criação de mecanismos que avancem no âmbito do contrato dos professores, na valorização dos trabalhadores da educação, no investimento de melhores condições estruturais para o funcionamento da escola, somente na luta e em luta é que criaremos tais condições para avançarmos na construção de uma proposta condizente com nosso projeto societário: o socialismo. (Entrevistado 2).

Também, pondera-se que há uma demonstração de ousadia na elaboração, que a teoria vem se tornando força material, e de forma lenta, gradual vem ganhando concretude dia a dia.

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material. Mas, a teoria

converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. (Marx, 2005, p. 151). [grifo do autor]

Importa destacar que há um consenso nos diferentes sujeitos, de que a formação dos professores é importantíssima para a efetivação do que está sendo proposto e para a superação das dificuldades que, por ora, se apresentam, ao mesmo tempo que não deixam dúvidas, sobre a confiança que têm no MST, ou seja, ao findar a entrevista, não raro, ouviu-se a afirmativa, “mas, o MST vai resolver”.

Destarte, de acordo com um dos entrevistados, "os Complexos de Estudo, é, eu resumiria assim, que é uma proposta pedagógica, é, que vai contra o capital totalmente; pra mim os complexos de estudo, ele representa, é, a sociedade que a gente almeja" (Entrevistado 47).

3.4 Escola Itinerante Zumbi dos Palmares: a escola pesquisada

Em 1998, mais especificamente em 28 de agosto desse ano, cerca de 970¹⁶ (novecentas e setenta) famílias formaram em Cascavel, no distrito de Rio do Salto, na Fazenda Cajati, o acampamento Dorcelina Folador. As crianças em idade escolar eram transportadas para frequentarem as escolas localizadas nos distritos de Rio do Salto, Juvinópolis e São Salvador; eram divididas, pois, não havia nas redondezas uma escola com estrutura para acolher a todas. Como muitas delas não possuíam os documentos pessoais e não pudessem ir à escola ou eram discriminadas pela sua condição de acampadas, o Setor de Educação do MST criou a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, com as suas lonas pretas e seus próprios educadores que, inicialmente, atendiam somente as crianças sem documentos, mas

¹⁶ Dados do Incra/Curitiba

logo passou a atender a todas.

No ano de 2003, em torno de 500 (quinhentas) famílias deixaram o acampamento Dorcelina Folador, que acreditavam estar prestes a se tornar assentamento, e que não comportaria todas as famílias, e formaram dentro da mesma fazenda, o Acampamento 1º de agosto, distante um do outro cerca de 20 km. Assim, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares também migrou em novembro de 2003, contudo, só foi oficialmente criada em 7 de fevereiro de 2004, tendo 360 (trezentas e sessenta) crianças e 28 (vinte e oito) educadores.

Segundo Lurczack (2007, p. 110), como não ocorreu a desapropriação da fazenda Cajati, a escola itinerante Zumbi dos Palmares no acampamento Dorcelina não foi desativada, permanecendo com aproximadamente 100 (cem) alunos

Assim, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares permaneceu em dois acampamentos: a Zumbi Um, no Acampamento 1ª de Agosto, e a Zumbi Dois, no Acampamento Dorcelina Folador, denominações atribuídas pelos acampados.

Em 2012, a EI Zumbi dos Palmares migrou para o Pré-Assentamento Valmir Motta e incorporou a EI Oziel Alves, que funcionava no Acampamento Casa Nova, também localizado dentro da Fazenda Cajati.

Em síntese, observa-se que a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, passou por três locais dentro de uma mesma fazenda e agora, com a construção da nova estrutura pela gestora, será a quinta mudança.

Imagem 1 – Fotos Escola Itinerante Zumbi dos Palmares



Fotos de Lurczack 2007 (primeira e segunda estrutura)



Com a legalização do assentamento, houve a institucionalização da escola e assim nasceu a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares – Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida – Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio.

A) Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares - Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais

No dia 14 de fevereiro de 2014, segundo Palmares & Vida (2015, s/p); após uma assembleia da comunidade, foi encaminhado ao Prefeito Municipal de Cascavel, um ofício solicitando a criação da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, a qual foi criada pelo Decreto Municipal n. 11.167, de 6 de março de 2014.

A transferência dos alunos do Colégio Iraci Salete Strozack, para a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, teve início em dezembro de 2013 (PALMARES; VIDA, 2015, s/p), contudo, a mantenedora da escola continuou sendo a Acap, ou seja, embora a escola tenha realizado a transferência dos alunos, o município não enviou nenhum funcionário. No ano de 2014, os alunos dos anos iniciais já pertenciam ao município, porém, não estavam cadastrados no Sistema Educacional de Registro Escolar (Sere).¹⁷

¹⁷ O Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O Sere é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela

Esta escola, em 2015, tem o seu quadro funcional composto por uma diretora de 40 horas; uma Coordenadora Pedagógica de 40 horas; sete professores e 95 alunos. "Vinculados ao município de Cascavel por meio de Processo Seletivo (PS), uma educadora por meio de concurso público, e três estagiárias pelo convênio Município – Centro de Integração Empresa-Escola / Ciee" (PALMARES; VIDA, 2015, s/p).

No que tange às turmas, estas encontram-se divididas nos períodos: matutino, 4º e 5º anos, e vespertino, com Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos. Ainda, possui duas classes intermediárias. "Quanto aos Núcleos Setoriais estão organizados no período da manhã: Memória e Comunicação e Saúde e Bem-Estar, e à tarde: Sem Terrinha, Agrícola e Saúde". (PALMARES; VIDA, 2015, s/p).

B) Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida - Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio

Para a criação do referido colégio, a comunidade enviou um ofício ao Departamento da Diversidade (Dedi), conforme as orientações do setor de Estrutura e Funcionamento do NRE de Cascavel, obtendo parecer favorável à sua criação em 18 de dezembro de 2012.

Considerando os trâmites de criação e autorização de funcionamento de escola ou colégio estadual, em 2013, uma assembleia da comunidade nomeou o diretor, que teve seu cargo homologado pela Resolução n. 02089/2013, a fim de acompanhar e encaminhar o que fosse necessário.

Com o Parecer n. 125/2013, o colégio obteve a aprovação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seu regimento foi aprovado em 28 de junho de 2013 e, o Parecer n. 122/2013–Dedi/Ceec, se apresenta favorável à criação e autorização de funcionamento do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Em seguida, a Resolução n. 5639/13, cria, credencia e autoriza o

totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas do Paraná. As que utilizam o Sere têm seus dados importados para o Sistema Educacenso-Censo Escolar, evitando o "retrabalho" no cadastramento dos alunos e no registro dos dados de movimentação e rendimento escolar (PALMARES; VIDA, 2015, s/p).

funcionamento do mesmo.

Embora estivesse formalmente criado, durante o ano de 2014 os alunos permaneciam matriculados na escola-base e o corpo docente era suprido pelo NRE de Laranjeiras do Sul, permanecendo desta forma até a implantação do Sere.

Para o ano de 2015, o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, tem como quadro funcional um diretor, com 40 (quarenta) horas; duas coordenadoras pedagógicas, com 20 (vinte) horas cada; 13 professores e 107 alunos. Estes funcionários são vinculados ao colégio através de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e via convênio com a Associação de Cooperação Agrícola de Reforma Agrária do Paraná (Acap).

Funcionam nele, duas turmas de cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e uma turma de cada ano do Ensino Médio, "sendo sete turmas no período matutino e quatro no período vespertino, duas turmas de Sala de Recursos, três turmas de Classe Intermediária", atuando por área do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (PALMARES; VIDA, 2015, s/p).

No período matutino, funcionam quatro núcleos setoriais: Memória/Comunicação, Saúde /Bem-Estar, Finança/Apoio ao Ensino e Agrícola/Embelezamento; já no período vespertino: Embelezamento/Agrícola e Saúde/Bem-Estar.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Desde a sua criação, mais especificamente, do Setor de Educação, o Movimento faz a interlocução com outras experiências pedagógicas dos trabalhadores nos mais diversos tempos e locais, buscando identificar um modo de se fazer escola, de formação humana que esteja em consonância com a sua luta por terra, educação, por outra sociedade e, foi assim que se aproximou da Pedagogia Socialista, com a qual mantém diálogo até a atualidade. Sobre isso, expõe Caldart (2012, p. 35):

As finalidades educativas discutidas pelo Movimento, desde o início, exigiam que a escola se vinculasse com as questões da realidade atual, que precisava ser compreendida e enfrentada pelas famílias no desafio de conquista da terra e de fazer um assentamento 'dar certo'. Este vínculo trazia a necessidade de relacionar teoria e prática, de organizar a escola de modo que não se afastasse da vida real, do trabalho, da luta.

Assim sendo, neste capítulo, objetiva-se indicar o que é recorrente nos dados obtidos nas entrevistas na escola-foco da pesquisa, analisando a realidade falada e observada, procurando, assim, perseguir/cumprir o objetivo da pesquisa, qual seja, olhar o que está sendo implementado ou não no experimento pedagógico dos Complexos de Estudo, numa dada escola itinerante.

4.1 Organizando o material

Antes de iniciar a análise do material coletado – a fala dos entrevistados – , importa destacar que as entrevistas foram ouvidas e transcritas literalmente, as quais estão expostas no Apêndice D, portanto, compõem-se (o apêndice) de dados brutos. Contudo, a partir destes, foram construídos quadros-sínteses, apresentados a seguir, de acordo com as questões propostas, explanadas no capítulo metodológico.

Assim sendo, fez-se a opção de somente agrupar a síntese das falas, de acordo com o grupo a que pertenciam os entrevistados para, posteriormente, agrupá-los por temas.

4.1.1 Exemplificando os elementos presentes nas respostas dos sujeitos envolvidos na escola pesquisada

Quadro 5 – Exemplos sobre se há conhecimento ou não da nova proposição/proposta pedagógica e de sua concepção

Direção	<p>– Seriam os complexos de estudo. Esse nome significa você ter uma outra dimensão da questão da educação, você trabalhar numa perspectiva da mudança de você mudar a tua estrutura escolar, a tua forma escolar; ela pensa na totalidade, além de você mexer na estrutura, você garante um conhecimento científico para os educandos.</p> <p>– [...] é o complexo de estudo [...], que é algo, assim, que exige bastante esforço [...] porque são vários elementos, que compõem [...] desde a realidade do estudante, auto-organização, fontes educativas, o trabalho, a cultura, os conteúdos científicos, produzidos pela sociedade no decorrer da história, é, a luta de classe, que é a luta pela terra, a luta por uma sociedade diferente [...] que tipo de sujeito a gente quer formar, a ideologia.</p>
	<p>– [...] Ainda estou estudando o currículo da escola, eu cheguei aqui na escola faz dois dias [...].</p> <p>– [...] É, os complexos de estudo. É uma nova proposta curricular que o Movimento vem pautando, desde, na implementação das escolas itinerantes, e que ela vem sendo aprofundada e estudada [...]</p>

Coordenação	<p>– [...] O diretor tem me passado algumas coisas [...] mas ainda não tenho conhecimento ainda da proposta [...].</p>
Professores	<p>– A proposta pedagógica que está em implementação na escola é o sistema de complexos, que é baseada na pedagogia do Movimento, que é uma fundamentação teórica desta proposta pedagógica. Significa uma forma de fazer educação que considere a realidade dos educandos, da comunidade escolar, que valorize essa realidade, que propõe, é, mudanças, melhorias e avanços pra uma transformação social dessa realidade.</p> <p>– Complexos de estudo [...] é pensar, acho que a junção, de, de, não só das disciplinas, mas do que o educando vive ao seu redor, do que ele convive; a gente tenta trazer pra sala de aula, associando com os conteúdos, o dia a dia.</p> <p>– Proposta dos complexos de estudo. Bom, pra mim, representa uma grande mudança na estrutura, na forma de (organizar) de organização da, do currículo da escola, desde as salas de aula, tudo o que envolve o ensino-aprendizagem dos educandos.</p> <p>– Complexos de estudo: essa é uma proposta tecnológica, é, que ela tem relação com a terra, com a vida e o complexo de estudo, ele é tudo isso, é levar as crianças a compreender a sua própria realidade. O complexo de estudo auxilia e subsidia o professor com isso.</p> <p>– Só um pouquinho, deixa eu tentar lembrar aqui. Complexos de estudos? Que é um sistema novo, um complexo de ideias, pra facilitar na hora da execução do planejamento de aula.</p> <p>– [...] Eu não sei o que te dizer, assim [...] a intenção é que seja trabalhada a parte da realidade da criança [...].</p> <p>– Moça, aqui tem a proposta que é sempre inserindo a realidade dos alunos, inserindo a realidade do MST, da convivência, da vida no campo dentro da, do conteúdo de cada matéria. Tem as porções da realidade, que eles, proposta mais ou menos, eu não lembro.</p> <p>– [...] É diferenciada, metodologia com a realidade do campo, e assim, voltada para a área deles, do campo, eu entendo isso [...].</p> <p>– [...] É, os Complexos de estudos que tá sendo implementado que é através dos cursos de formação que o Movimento têm vários, com Luiz Carlos de Freitas [...].</p> <p>– Ó, o nome, um nome assim, eu não sei exatamente não, porque esse é o segundo ano que eu tô trabalhando [...] sei que é uma proposta diferenciada, ela é trabalhada por complexos, então assim, eu ainda não aprofundei bem ainda nela [...].</p> <p>– Olha, pra falar a verdade, como se chama, o nome, específico, a gente não sabe, porque, na verdade, ninguém passou; tem a proposta, que é ligada ao MST, que a escola é itinerante, que é ligada ao MST, mas, assim, o nome da proposta a gente não conhece.</p> <p>– Olha, eu tô chegando no Movimento agora, então, tem umas coisas que eu não estou a par [...] Então, assim, tudo o que se destina a reforma agrária, aos conhecimentos que eles utilizam no campo eu tenho que tá colocando dentro do ensino, acionando dentro de sala de aula.</p> <p>– A proposta, a gente trabalha assim de acordo com o planejamento do município; aqui, como tem a escola do Estado, também do Estado e, o Movimento, do MST, a gente, tudo o que vai fazer tem que tá de acordo com o Movimento [...].</p> <p>– Eu não entendi [...] você tinha que trabalhar questões de envolver com alunos, atividades que envolvam a realidade deles aqui, do Movimento [...].</p> <p>– Nome, o nome da proposta eu não sei dizer [...].</p> <p>– Desculpa, eu acho que não vou poder responder [...].</p>

	– [...] Eu vou ficar te devendo.
Alunos 1º ao 5º ano	– Sim (sabem da proposta, mas não o nome) – Soube [...] porque o professor falou [...]. – Não sei (7 alunos).
Alunos 6º ao EM	– Não (9 alunos desconhecem). – Sim (desconhece o nome).
Frequência	O Segmento da direção e professores demonstraram em sua totalidade conhecer a nomenclatura e o significado da proposta, não ocorrendo o mesmo com os alunos e coordenação

Quadro 6 – Exemplos que demonstram se existe ou não um diferencial no trabalho docente com a proposta na escola pesquisada

Direção	– [...] ele não deixa de ser igual ao de outras escolas, [...] talvez em outra escola, o professor vem com aquela formação acadêmica, vem dá a aula dele, sem se preocupar com a vida, da, dos sujeitos envolvidos. – [...] é a forma que a escola está organizada [...] da forma que é conduzida as metodologias utilizadas em sala de aula [...] os conteúdos, eles têm que ser garantido agora, a forma que eles são abordados, quais os objetivos eles são trabalhados [...].
Coordenação	– [...] grande diferença é porque ela faz parte de um movimento social, o MST também tem as suas diretrizes e [...] nós somos funcionários do Estado, mas a gente também tem que tá aberto ao aprendizado desse Movimento [...] que a gente colabora ou não [...]. – A principal diferença é que eles utilizam a vida, o cotidiano da vida dos educandos como uma forma de mediação dos conteúdos escolares, mas não é negar ou nem deixar de fazer os conteúdos escolares que já existe, que é universal [...]. – Olha, o trabalho docente [...] não se diferencia, é, porque o trabalho docente é o ensino, [...] se diferencia, sim, é na implementação da proposta, aí sim, vai se diferenciar, nas metodologias, no método adotado, pela, pela comunidade, mas o trabalho docente é ensino [...].
Professores	– [...] colocar no cotidiano dos educandos, é, dos educandos do Movimento, aliado aos conhecimentos que eles utilizam para o Movimento. – A diferença é que aqui a gente não se prende nos livros didáticos, a gente sai da sala de aula, trabalha com, trabalha com a realidade da criança pra aplicação dos conteúdos, e depois retorna para o livro didático, então, o primeiro passo é sair da sala de aula, é apropriar conteúdo na própria realidade pra depois um conteúdo maior. – [...] tudo o que a gente vai desenvolver aqui é diferente da cidade porque aqui a gente vai relacionar mais ao meio que eles vivem, à vida cotidiana deles aqui, e lá na cidade a gente engloba um, um geral, e aqui não, aqui é mais referente mesmo ao, ao Movimento [...]. – [...] o professor tem mais funções [...] tem o reagrupamento, tem a classe intermediária [...] além da sua turma [...]. – Olha, a diferença é que ela é muito particular na questão dos complexos, das porções, é... dos tempos que são trabalhados e tal, é totalmente diferente no sentido de, de ser uma escola voltada para a

	<p>realidade, é, da terra [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temos, é, um cronograma que multiplica as atividades do educador, [...] planejamento por área de conhecimento [...] além da sala de aula, o educador vai ter muitas atividades extraclasse, extracurricular, pra dar conta de toda essa proposta que nós temos que é gigantesca [...]. - [...] uma diferença é que tem uma sequência, desde o 6º ano até o 3º ano [...]. - Nessa escola é totalmente diferente a metodologia [...] tudo relacionado ao campo [...]. - [...] a diferença não é muito grande [...] a gente respeita a realidade deles, procuramos trabalhar as disciplinas baseado nos que eles vivem [...]. - [...] aqui você tem o tempo melhor pra trabalhar com eles [...]. - O trabalho nessa escola é mais voltado para a realidade dos alunos do campo, então, os assuntos que geralmente são tratados, por exemplo no meu conteúdo, na minha matéria de português, tem a reforma agrária, tem a cultura no campo, é, a produção de alimentos orgânicos, é, a favor da agricultura familiar [...]. - Acho que uma das coisas que mais pesa é [...] essa questão da realidade mesmo, a proposta do Movimento Sem Terra que também é muito forte dentro da sala de aula, no planejamento também, isso é incorporado nas atividades pedagógicas [...]. - [...] não tem como eu avaliar [...]. - O diferencial principal, aqui, é pela luta do MST [...] nós temos que nos inserir, nessa luta, nessa proposta [...]. - [...] uma das principais marcas da, dessa proposta, é que se considera a realidade vivenciada pelas pessoas que fazem parte dessa comunidade, e [...] um ponto de chegada, e o trabalho coletivo, que todos, é, tanto educadores têm o seu momento de trabalho coletivo, e também de inserção com os educandos também com a comunidade, [...] então, eu acho que essa marca da coletividade, da cooperação, é bastante forte [...]. - [...] Eu só trabalhei aqui. - Então, o trabalho docente, aqui, a gente percebe a, as mudanças do trabalho com a realidade dos educandos, que a gente busca trabalhar assuntos e, e relacionar tudo o que eles vivem no seu dia a dia com os conteúdos das disciplinas. - A maneira de ser aplicada, porque a gente olha mais pra realidade do aluno; nas escolas da cidade você vai, dá o teu conteúdo e tchau; aqui não, aqui você se preocupa com o que o educando tá vivendo no seu dia a dia, lá no lote, ou seja no acampamento, no assentamento, que é a realidade do aluno mesmo.
Alunos 1º ao 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> - É [...] nas outras escolas eles fazem outras coisas diferentes e aqui eles faz outra...eles faz tudo. - Diferente. [...] Eles dá outro [...] outro tipo de aula. - Bom, eles tão fazendo a parte deles, né, é a parte que eles têm que fazer. Não, não é igual. - Eles não trabalham igual [...]. - Eu acho que o trabalho da, dessa escola, os professores, eu acho que é mais diferente. [...] É que eu acho que é mais fácil, eu acho. O jeito que eles passam, facilita a nossa aprendizagem. - Não sei (5 alunos).
Alunos 6º ao EM	<ul style="list-style-type: none"> - É que, eu acho que, nas outras escolas têm mais alunos, eu acho, daí aqui eles ensina mais [...]. - [...] a gente pode aprender mais, porque como tem mais pouco aluno, assim, tem mais pouco aluno [...] aí os professores eles passam uma coisa mais da realidade nossa aqui, sabe, do

	<p>Movimento, que tipo assim, tipo, como vai, assim, é, como eu posso te falar, a gente vai pegar um texto, assim, tipo, de português, eles passam um texto sobre é, nossa, nosso, o que tá no nosso lema, a reforma agrária [...].</p> <p>– Bem, aqui o ensinamento é melhor, porque nas outras escolas, o aumento dos alunos na sala são maiores [...] os professores têm atenção em você [...].</p> <p>– Sim [...] é diferente que aqui eles não dão, é, prova valendo nota [...] nós escreve o que aprendemos no ano, no semestre, e daí ele só escreve o parecer.</p> <p>– Sim, aqui é melhor, eu já estudei em várias escolas que não era tão bom o ensino assim; o professor, é, vamos dizer, assim, é, eles falavam, assim: 'cê não qué aprendê, então, eu tô ganhando meu salário e tal'; aqui não, aqui é bem diferente [...] eles mostram como faz [...].</p> <p>– Os professor aqui, eles são bom, eles ajuda a plantar jardim, fazer agricultura, núcleos setoriais, tudo.</p> <p>– [...] aqui tem, tipo, núcleo setorial. [...] É um núcleo setorial, que, assim, tem do campo, assim, tipo, é, melhorar a escola no embelezamento.</p> <p>– É, a diferença é que aqui, a nossa escola é uma escola do campo.</p> <p>– Aqui é diferente porque a gente não utiliza nota, é por parecer, daí os professores fazem a gente fazer texto, estas coisas, daí eles avaliam a gente pelo que a gente faz, não por nota.</p> <p>– Ah, eu penso que aqui é bem melhor, porque aqui o trabalho é mais, vamos dizer assim, mais, é mais visto de perto, entendeu, pelo, pelo, pelos professores, tanto pela questão de ter menos alunos na sala, eu acho que o, o '<i>compreendimento</i>' das aulas [...].</p>
Frequência	<p>Todos os atores apontam que há diferença no trabalho docente nesta escola com a proposta, não significando que haja só apontamentos positivos, ou seja, houve depoimentos que demonstram que ocorreu um aumento nas atividades docentes</p>

Quadro 7 – Exemplos do conhecimento da concepção de educação do campo, presente na proposta e a da rede estadual de educação do Paraná

Direção	<p>– Olha, a proposta pedagógica, ela vem de encontro com a necessidade do campo.</p> <p>– Do campo, de uma forma ampla, eu acredito que não, porque não é todas as escolas do campo que aderiram a essa proposta; quem aderiu, quem está aderindo, quem está propondo esta proposta, quem está trabalhando é o Movimento do MST; então [...] porque, assim, hoje, nós sabemos que muitas escolas, que são da zona rural, elas se denominam escola do campo [...] trabalham a proposta que é direcionada ou pelo município, ou pelo Estado, e nós não [...] Temos uma proposta voltada pra escola do campo, então, elas são as escolas do Movimento do MST que tem, que tem essa proposta vigente, então, eu acredito que, pras escolas do MST e também essas outras escolas, que quisessem aderir a essa proposta, ela é, ela é favorável, ela contempla as necessidades dos trabalhadores do campo, dos estudantes que residem no campo.</p>
	<p>– Eu também não tenho como responder, nesse momento, porque eu tô conhecendo.</p>

Coordenação	<p>– Ah, eu acredito que sim [...] porque ele valoriza, valoriza o sujeito do campo, valoriza a história do campo, até porque a matriz formativa é a vida, dos complexos, então, é valorizar o cotidiano deles, não é negar nada do que já tenha acumulado historicamente, mas é utilizar a vida deles, como forma de mediar conhecimento.</p> <p>– [...] os professores conhecem, estão seguindo a proposta de educação do campo, penso que esteja, apesar de não conhecê-la na totalidade [...] mais do que as Diretrizes [...].</p>
Professores	<p>– Sim, ela está, visto que ela trabalha, primeiro, com a realidade da criança.</p> <p>– Com certeza [...] é, os educandos do Movimento, eles têm os ideais deles, eles, é, trabalham no campo [...] uma coisa aliada, totalmente atrelada a outra.</p> <p>– Sim, [...] desde a hora que a gente vai planejar, já fica bem claro... que tá dentro da proposta.</p> <p>– Eu acho que tá de acordo, porque [...] tem que tá de acordo com a realidade do aluno.</p> <p>– A proposta está, agora, efetivação disso em sala de aula, eu acho que fica a desejar. Porque existe uma rotatividade de educadores muito grande.</p> <p>– Olha, creio eu que sim, porque a gente pega as propostas da educação e a gente vai trabalhando em cima dela [...].</p> <p>– Eu acredito que sim, porque assim, devido à realidade dos alunos [...] eu acredito, também, que tem que aprender bastante pra trabalhar com ela [...].</p> <p>– Eu acho que tá [...].</p> <p>– [...] Eu já estudei ele, eu já analisei, tá dentro.</p> <p>– De acordo está, agora porque [...].</p> <p>– Eu acho que sim, porque eu já trabalhei em outras escolas que tinham essa nomenclatura de ser escola do campo, mas não, não tinha um estudo voltado pro campo, era só mesmo a denominação, mas o ensino era o mesmo, era o livro didático igual, não tinha nenhuma atividade voltada pra, por exemplo, uma agricultura familiar, sem agrotóxico, por exemplo.</p> <p>– Olha, eu acho que ainda tem muito a ser organizado ainda, muito a ser pensado [...].</p> <p>– A proposta sim [...].</p> <p>– Eu acredito que sim, porque, é, a educação no campo tem, esse diferencial [...].</p> <p>– Eu acho que sim, nós estamos num processo de implementação; então, acho que algumas coisas já é possível perceber com, com consonância da proposta de educação do campo, inclusive, pensando essa educação no campo como um processo de luta social. Então, é uma marca, a educação do campo é uma marca de educação de classe, então, por isso, a proposta complexo de estudo é também uma proposta pedagógica com esse viés de classe, então, acho que tá em consonância.</p> <p>– Ah, eu acho que tá porque ela abrange todas as ideias que, pelo menos do que eu conheço até o momento, de educação no campo, e facilita bastante para o entendimento do aluno.</p> <p>– Então, acho que tá bem de acordo por essa questão de trazer a realidade dos educandos que, em todas as porções da realidade [...]</p> <p>– [...] eu acho que está, sim, de acordo, porque você não vê o aluno em sala de aula, somente o educando ali, você olha mais além [...] como a família, e tudo o que acontece.</p>
Alunos1º ao 5º ano	<p>– Tem. A forma como a gente vive aqui [...] A professora ensina nós como plantar, essas coisas.</p> <p>– Tem. Tem que a escola aqui é igual o campo.</p>

	<p>– Tem (oito, mas não sabem explicar).</p>
Alunos 6º ao EM	<p>– Tem. Bom, nós estudamos núcleos setoriais que tem. É que ele fala sobre a vida no MST, essas coisas.</p> <p>– Ah, tem. É, a gente aqui [...] tem os núcleos setoriais, que [...] cada aluno é responsável pelo, pelo alguma coisa, tipo assim, um organiza o lanche da escola, o outro organiza a horta [...] aprende a mexer com a horta, assim, porque a horta é pra gente, pra gente levá pros nossos pais, como fazer, e tal, assim. A gente aprendeu fazer sobre a horta mandala, que é uma horta, assim, que ela funciona em círculo, tem uma fonte de água no meio. Aí a gente aprende, a gente leva pros nossos pais, nossos familiares, pras pessoas.</p> <p>– Sim. Bem, porque ela ensina o desenvolver da terra, o cultivo etc.</p> <p>– Tem, porque na maioria das vezes é com, tem alguma coisa a ver, é, com o campo [...].</p> <p>– Tem. Tipo natureza, assim, né [...].</p> <p>– Tem. Nós estudamos tudo sobre o campo [...].</p> <p>– É, eu acho, assim, que a gente estuda o mesmo conteúdo do que eles, né, só que a gente faz coisas do campo também [...].</p> <p>– Sim, total (mas não soube explicar).</p> <p>– Sim, a gente é bem assim, interado com o campo, a gente tem esse contato de escola e campo [...].</p> <p>– Tem. Ah, pelo núcleo setorial mesmo, eles, eles ensinam bastante a questão de como lida com a terra [...]. Eu não consigo explicar muito bem.</p>
Frequência	<p>Em todos os segmentos a concepção de educação do campo aparece restrita, porém com traços iniciais de compreensão. já a de suas gestoras inexistente.</p>

Quadro 8 – Exemplos sobre a formação propiciada aos sujeitos para a implementação da proposta

Direção	<p>– Sim, eu vejo, assim, que a escola oferece, ah, não como deveria ainda, devido ao tempo e devido a gente estar institucionalizado, quer seja estadual ou municipal, eles têm os tempos [...] a formação, ainda ela não tá dando conta [...] essa troca de professores [...] quem já tá a mais, já tá a 4, 5 anos aqui, eles já conhecem a proposta, já conseguem trabalhar, já ajudam na formação [...] a gente estuda, para, planejar no coletivo, volta a estudar, faz reflexões [...] Eu tenho um calendário escolar que tem que dá conta, é uma série de coisas [...] isso é um fator negativo, que acho que atrapalha nesta questão da formação, da exigência, que é a nossa proposta.</p> <p>– Sim, temos formação na semana pedagógica, é, outros momentos de planejamento, é voltado pra proposta, é, é trabalhado a proposta dos complexos de estudos. Nós não aderimos ao que a Secretaria Estadual da Educação manda, que eles mandam um material pronto e igual pra todas as escolas, nós não, nós trabalhamos a nossa proposta, a formação dos professores é nessa proposta [...]. Acredito que necessitaria um tempo maior de formação, até porque todo ano a gente tem que tá retomando a proposta, e daí, assim, ah, porque há muita rotatividade de professores [...], não dá uma continuidade, aprofundar a proposta, então isso, eu acho que é um impasse nessa questão.</p>
----------------	---

<p>Coordenação</p>	<p>– Já fui informada que sim. É, eu ainda não tenho como avaliar.</p> <p>– Então, todo o começo de ano e começo de semestre a gente tem a formação pedagógica [...] então, participa, os diretores da escola [...] os que estão há mais tempo fazem parte desse grupo de formadores. Então, a gente vem pra escola e o que a gente aprende lá, a partir dos estudos que estão sendo feitos, a gente traz isso para os professores aqui da escola e também com os cursos de formação que as escolas itinerantes propõem. Então pelo menos uma ou duas vezes no ano tem aquele grande curso de educadores, em todo o Paraná [...] Acho que é pouco, porque, na verdade, o cotidiano escolar também prejudica, porque a gente tem uma rotina escolar, então, a gente tem momentos muito pontuais de formação [...] porque a forma escolar é que inibe a gente de fazer mais formação, porque a forma que a escola tá organizada não dá condições pros professores, pra gente fazer mais formação dos professores, então, eu avalio como pouca.</p> <p>– Não sei, mas eu sei que os professores trocam muitas informações, então, nesse dia de formação aí, eu percebi que os professores estavam todos juntos e aqueles que sabiam passavam, repassavam as informações pra aqueles que não sabiam, tanto que estudaram juntos, o plano de estudos... Eu acho que formação é sempre formação continuada, eu acho que nós nunca estamos suficientemente prontos, porque, por mais que o professor, o profissional entenda, o educador entenda o plano de estudos sempre alguma coisa vai faltar, nós nunca estamos prontos.</p>
<p>Professores</p>	<p>– Bom, é que, como eu disse, eu tô chegando no Movimento agora, então, assim, pelo que eu percebi seria a formação pedagógica [...] é que nem eu falei assim, a maioria desses conhecimentos, dessa, desse término do conhecimento da proposta vai indo ao longo do ano, com o desenvolver das atividades.</p> <p>– Sim, há formação, sim. É suficiente, desde que o professor também busque se apropriar dessa proposta, busque leituras, busque construir, qualquer outra proposta pedagógica as formações são as mesmas.</p> <p>– Olha, não, não chegou no meu conhecimento ainda, o que, quem passa é só mesmo a equipe da escola.</p> <p>– Não, eu não sei, até agora, eu trabalho há dois meses aqui, eu não sei se tem [...].</p> <p>– Existe, existe formação sim, é, eu entrei em agosto, é, aí volta e meia é feito alguma reunião, um encontro pra formação, só que, é, pra quem vive, pra quem é do Movimento, e, e, conhece essa realidade proximamente é muito mais fácil. Agora, pra nós que viemos de fora, é, até você começar a se adaptar a esse tipo de, a, a proposta propriamente dita, leva um tempo. Pra quem tá chegando, não, não.</p> <p>– Sim, [...] no decorrer do ano têm vários. [...] Olha, pra quem continua na escola é [...].</p> <p>– Sim, isso sim, até porque quando eu entrei, foi tudo muito novo, porque teve na semana pedagógica, e daí, assim, pra mim era tudo novo na realidade, o modo escolar, mas esse ano também já teve, já sentaram esse ano com os professores, explicaram pros professores novos que chegam, eles explicam o máximo, assim, que podem [...]. Não é suficiente, eu acho que não, deveria ter mais, porque é pouco tempo, assim, que a gente tem pra, principalmente pra quem é novo [...].</p> <p>– Não, que eu saiba [...].</p> <p>– [...] Existe. Não, eu acho que teria que ser mais profundo.</p> <p>– Olha, eu ouvi dizer que tem [...] quer dizer, participei de, teve uma,</p>

no começo do ano eu participei sim, mas diz que têm várias outras que sai pra fora também, outros cursos. Eu acredito que se, tiver sempre, e a escola estiver sempre estar informada, eu acredito que sim.

– Tem a formação, mas é a partir do momento que o professor vem pra escola, não tem, pelo menos eu não tenho conhecimento, de uma outra formação fora [...] Eu acho que ela poderia ser melhor aproveitada, porque uma parte dela é feita mais leitura, da parte teórica mesmo e a parte da prática é só quando começa as aulas, e pra quem nunca viu. É um pouco confuso, assim, até assimilar bem.

– Bom [...] a gente teve, sim, esse acompanhamento, e esse é um trabalho, é uma proposta de ser continuado sabe, vai ter outros momentos pra gente sentar pra tá entendendo, porque é muita coisa, a gente praticamente tem que mudar todo o trabalho da gente, toda metodologia. Olha, na verdade, a gente nunca tá preparado, a mudança sempre mexe com a gente, até você se organizar, a gente fica, tem medo, como você vai fazer? O novo, ele amedronta a gente, então, eu acho que ainda tem muito o que ser, é, passado pra gente, tem muito que conhecer, então, precisa de mais, com certeza.

– Assim [...] pra gente, não, que veio uma pessoa especializada em escola do campo, de fora, pra dizer como funciona, isso foi diretores, os próprios professores mais antigos, nas reuniões [...] Então, eu acho que, é, que talvez se viessem pessoas de fora explicar realmente, porque eles aqui, virou cotidiano [...].

– Sim, tem alguns professores que, que tem, acho, que uma seleção, se eu não me engano, porque faz pouco tempo que eu tô aqui [...] A gente debate sobre a proposta, porque é essa a dificuldade que a gente tem, quando nós não somos do Movimento, entramos aqui na escola, nós temos essa dificuldade, porque até você entender a proposta, então, não é assim de um dia pro outro, então a gente necessita, desses cursos e a escola oferece [...] Eles ajudam bastante, mas como eu disse, assim, não é do dia pra noite que a gente consegue [...] seria necessário um pouco além.

– Sim, eu acho que têm diferentes formas de formação, no caso, aqui da nossa escola, tem desde um grupo que tá em curso de especialização que é direcionado com esse objetivo mesmo de aprofundamento, de conhecer e daí ir acompanhando essa implementação e vendo o que dá certo, o que não dá, o que a gente precisa avançar, em todo o processo da, do curso isso tá acontecendo. Os professores estão ligados a uma realidade, fazendo na prática e, e refletindo já a partir da teoria aprendida e na escola também, nós temos o nosso momento de estudo e o primeiro passo que a gente faz ao chegar à escola [...]. Olha, capacitação nunca é demais, então, se é suficiente? Não, porque você tem que estudar sempre, você termina sua graduação, você tem que fazer uma especialização, terminou a especialização, faça um mestrado, seja autodidata, você tem que estudar todos os dias da tua vida e ainda assim é insuficiente, porque a sociedade é dinâmica, a vida é dinâmica, e a gente como educador tem que ser dinâmico também.

– Tem. Ah, eu acho que teria que ter mais, o pouco que tem ajuda, mas não é suficiente, sempre a gente tem dúvida.

– Me desculpa, lê de novo. Então, eu acho que é importante que todos conheçam essa proposta, que tenham acesso, que possam trabalhar em outras escolas do campo também. Então, para os professores que já estão há um certo tempo aqui na escola, já, é, ajuda, o dia a dia na sala de aula. Mas, para os professores que cada ano chega, cada ano muda os professores, aí eles têm um pouco mais de dificuldade pra, até pra, vão pras formações, participam, mas

	demoram um pouco mais pra compreender a proposta. – Existe na metade do ano, aquela formação, que a gente faz na Unioeste e nas escolas itinerantes do Paraná e aqui no dia a dia [...] teria que ter mais, assim, mas que falasse mesmo na prática, sabe, eles tentam, mas é nova pra eles também, então, o que eles podem ajudar, eles tão ajudando, mas eu acho que poderia ter mais.
Alunos 1º ao 5º ano	– Faz. São. – Sim. Sim (4). – Sim. Não. Ter mais cursos. – Acho que sim. É. – Sim. Mais ou menos. Porque têm uns que não veem, têm uns que vê. Não vê a proposta. – Não sei (2).
Alunos 6º ao EM	– Não há formação. – Sim. Sim, é suficiente, porque é a mesma coisa que os outros professores, eles fazem vários cursos, e esses daqui também fazem. – Não sei (5). – Acho que sim. É. – Sim. Eu acho que sim, porque eles ensinam bem, a formação é, é, agora me fugiu da cabeça, ah, eles têm uma boa formação. – Eu acho que tem, não é, formações dos professores, eles fazem formações, assim, eles saem pras outras cidades buscando mais ideias, tipo agroecologia [...]. E, pros alunos também tem muita informação, assim, a gente sai, a gente vai pra escola em Maringá, a gente aprende sobre o trabalho [...] aprende a interagir mais com as outras pessoas, fazer dinâmica, essas coisas. E os, assim, os jovens, depois que eles terminam, o Movimento ele tenta, tipo assim, é fazer que os jovens queira ficar no campo, entende, assim, é, queira, é, tá, terminando o período do colégio, até o terceirão, agora tô saindo, né, vô pra cidade buscar emprego, essas coisas, não, o Movimento ele faz que as pessoas fiquem no campo [...] Ele dá oportunidade para aquele jovem que já saiu do, do ensino médio, sabe, do ensino superior, daí ele dá oportunidade pra fazer faculdades [...]. Eu acho que deveria ter mais, assim, curso, assim, de especialização, essas coisas, é, deveria ter mais, é, pra eles conhecer melhor a nossa realidade, porque muitos professores que entram aqui pela primeira vez, nossa, se assustam meu, tipo, como é que essas pessoas conseguem viver nesse, nesse chão. Mas não é assim, eu acho, assim, que é muito, assim, eu acho que deveria ter mais pra eles aprender, assim, tipo [...].
Frequência	Os diferentes atores da escola demonstram, em sua grande maioria conhecer e reconhecer que é proporcionado a eles formação sobre a proposta intra e extra escola.

Quadro 8B – Exemplos das dificuldades encontradas em relação à implementação da proposta

Direção	– É, eu acho que a maior dificuldade [...] essa troca de professores, de educadores, essa rotatividade que seria o nosso maior problema, mas, assim, mesmo com isso tudo a gente ainda consegue ver que a proposta é diferente, que as crianças realmente estão aprendendo. As pessoas que vêm pra essa escola, elas já não saem as mesmas, elas têm uma outra visão de mundo, elas têm um outro conceito...
----------------	--

	<p>– É, eu acredito que a maior dificuldade seja essa questão da rotatividade dos professores.</p>
<p>Coordenação</p>	<p>– A maior dificuldade, eu acho que é a compreensão da proposta [...] porque são poucos que têm essa formação mais contínua, que vai no estudo de formação [...] tem professores que são dedicados, tem professores que se esforçam, tem professores que só tão pra cumprir uma carga horária, que seria em qualquer outra escola, eles fariam a mesma coisa [...] Tem professores que tem aquela resistência e que faz o tradicionalzão mesmo, sem, sem fazer essas relações que os complexos de estudos vêm propondo.</p> <p>– [...] vejo que tem professores, nós professores, acostumados com outra realidade, chegamos aqui e nos deparamos com esse plano de estudos diferenciado. Eu acho que a dificuldade [...], aí já é uma barreira, eu chego aqui e não é a mesma diretriz [...] eu tenho, lá, uma forma de plano de trabalho docente na outra escola e, aqui, eles fazem completamente diferente porque é outra realidade. Então, isso já é uma barreira para o professor que ele precisa transpor, já no conceito, naquilo que é conceitual [...].</p>
<p>Professores</p>	<p>– É porque, assim, até o nosso processo de formação foi, é diferente da proposta pedagógica, assim, então, assim, a minha maior dificuldade é, é entender esses momentos e tal [...] é uma proposta pedagógica diferente do que, do que foi, é, ensinado na universidade.</p> <p>– A maior dificuldade é, eu acho que é conhecer toda a realidade do aluno pra gente poder apropriar isso e trabalhar isso em sala de aula.</p> <p>– A maior dificuldade é dar conta de trabalhar todos os conteúdos pela falta de tempo em desenvolver esses conteúdos, visto que são muitas atividades extras, e, e aí dificulta a continuidade.</p> <p>– [...] a grande dificuldade que eu vejo, é que, de repente, se trabalha tantas coisas, é, é, que estão envolvidas no, na, na proposta de trabalho aqui e que, de repente, é, falta tempo pra você trabalhar os conteúdos das disciplinas específicas [...].</p> <p>– A maior dificuldade é essa da, da rotatividade dos educadores da escola.</p> <p>– A maior dificuldade pra mim [...] a questão do, que mudam, de professores [...].</p> <p>– É entender a realidade, porque, por exemplo, assim, existe muita rotatividade de profissionais [...] tem muitos professores que vêm de fora que não conseguem entender, não conseguem entender esse processo, então, demora um pouco. Aí quando a pessoa conhece, aí, geralmente, é trocado, troca de lugar [...].</p> <p>– A minha dificuldade no momento foi mais com relação ao, aos planos de aula que tem que elaborar, que é um pouquinho diferente do que eu tô acostumado trabalhar [...] então, eu tô me adaptando a essa questão, de trabalhar mais em conjunto com os outros professores</p> <p>– É colocar em prática.</p> <p>– Olha, é, eu acho que de adaptação mesmo, porque você acostuma num ritmo e você acaba se, se conformando com aquela situação, com o jeito que as coisas andam, então, você chega aqui é tudo diferente [...] claro que a escola já progrediu muito, do que se era em tempos atrás e, em alguns lugares, também a escola, não tem essa estrutura que tem aqui, mas assim, eu acho que é mais adaptação mesmo.</p> <p>– A dificuldade é a execução, que, às vezes, a gente quer ver as coisas acontecendo e não acontece, há o planejamento, lá tudo, tudo certinho, mas a execução [...].</p>

	<p>– [...] Eu acho que uma das dificuldades é isso, é uma proposta nova, os complexos não é uma coisa, novo em si, totalmente novo porque ela já bebe de outras fontes, é um acumulado de outras, é, de outras teorias que vem nesse sentido da gente fazer um experimento [...]</p> <p>Porque nós estamos experimentando, e, tem coisa que a gente já fez certo que avançou e tem coisa que a gente vai ver lá na frente, porque na educação nada é imediato, você não trabalha agora e amanhã já vê o resultado, é um processo bastante lento, mas que a gente tem certeza que se a gente depositar as nossas energias pra que ela aconteça, certamente, os resultados serão bem positivos</p> <p>– Eu acho que, como os professores são formados nas disciplinas, lá na faculdade, de uma certa forma, quando chega aqui tem que mudar esse jeito, tem que pensar em outras maneiras de colocar esse conteúdo, com a realidade do educando. Daí ele encontra dificuldade, não consegue fazer relações com a realidade dos educandos, em alguns momentos.</p> <p>– Então, a maior, assim, dificuldade é você por mesmo em prática [...] por exemplo, agora, a gente agora vai trabalhar a organização dos assentamentos e acampamentos, tem vários conteúdos que você pode encaixar aí, só que vem a outra questão do, da dificuldade que os alunos têm de escrita, da, da, da norma culta mesmo, muita dificuldade. Então, às vezes, se você, é, quando você vai trabalhar somente o, o, o que tem, você trabalhar dentro da porção, entra essa dificuldade [...].</p>
Alunos 1º ao 5º ano	<p>– Vim lá de Cascavel pra vim aqui no campo.</p> <p>– As estradas</p> <p>– É no sentido em relação à forma como os professores trabalham essa proposta.</p> <p>– Não responderam (7).</p>
Alunos 6º ao EM	<p>– [...] A maior dificuldade, eu acho, assim [...] antes, na escola itinerante, quando era itinerante, era a maioria era, dentro da nossa, do nosso acampamento, tinham professores, que nasceram, se criaram dentro do MST, entende? Aí, depois, quando acabou isso, aí vem, vem professores de fora, eles não sabe muito da nossa realidade, assim, ele vê, ele vem e vê e daí ele acha que é mil maravilhas, mas não é assim, a gente tem a luta, a gente tem, a gente tem, né, sofrimentos, assim, possível. Então os professores, eles tinham que sempre se especializar, mas nessa área, assim, tipo, não é mil maravilhas [...] nossa, que benção, não, a gente tem a luta, muitos de nossos companheiros já foram mortos, massacrados, né, então eu acho que eles tinham que pensar mais dessa maneira também.</p> <p>– Bem, é o barro.</p> <p>– Não opinaram (7).</p> <p>– Tá, a dificuldade maior eu acho que é o salário, né, porque o salário é baixo.</p> <p>– A dificuldade é que, quando, tipo, chove, assim, antes, quando era as outras salas, assim, que não é nova, que nem essas aqui que acabaram de ser construída. Tipo, quando chovia, assim, não dava pra gente estudar, tipo, a gente não enxergava o quadro, as letra, e entrava água debaixo das sala, Agora tá melhor, né, mas quando chove, assim, é, só o barro.</p>
Frequência	<p>O Segmento da direção, coordenação e professores conseguem apontar algumas dificuldades de implementação da proposta, o que não ocorreu no segmento dos alunos.</p>

Quadro 9 – Exemplos que, considerado o tempo de atuação na escola, apontam como os sujeitos percebem o ensino a partir da proposta

<p>Direção</p>	<p>– Ah, eu estou desde 2003. Com certeza, nossa, a gente tem visto resultados maravilhosos assim, crianças, educandos, que eram de sala de recurso, quando estudavam na outra escola, eles vieram para a nossa escola só para a classe intermediária [...].</p> <p>– Então, a, a minha atuação na escola, ela aconteceu em dois momentos, o primeiro momento foi em 2009/2011 na Escola, é, Itinerante, Zumbi dos Palmares, que é no Acampamento Primeiro de Agosto [...] retornei em 2013 pra assumir a direção do colégio, até pra montar o processo, a criação do colégio, o processo pra construção também [...] Olha, eu acredito que sim, eles estão aprendendo, nós temos, assim, algumas, é, lacunas, temos algumas necessidades, assim, que a gente não conseguiu ainda superar, por questões de, da falta de estrutura física, que, hoje nós temos uma estrutura um pouco melhor, mas a nossa estrutura antes era bem precária, quando chovia, não dava pra dar aula, não tinha energia elétrica, sala de chão batido, molhava dentro, as estradas dos acampamentos [...] então isso fazia com que os alunos perdessem vários dias de aula...mas nós temos uma vantagem que nós temos poucos alunos por sala, então se houver um esforço por parte dos professores e também dos alunos, das famílias, dá pra fazer um bom trabalho pedagógico.</p>
<p>Coordenação</p>	<p>– Agora, comecei agora este ano. Olha, eu ainda não consegui, pra ser bem franca eu não consegui verificar essa, se eles aprendem realmente o conteúdo da proposta.</p> <p>– Há 3 dias. Também é difícil, avaliar nesse momento, porque é muito pouco tempo.</p> <p>– Que eu atuo mesmo é desde 2009 [...] eu avalio como em todas as escolas vai ter dificuldade, porque têm vários níveis de aprendizado, várias relações sociais que as famílias desenvolvem, acho, eu imagino que todas as escolas tenham isso, mas eu, eu acredito, eu acho, que foi isso que deixou bem claro na formação pedagógica, o que o Freitas sempre fala, a gente não pode ensinar menos do que em geral é ensinado, a gente tem que ensinar, se ensinar aquilo, tá bom, mas a gente tem que ensinar mais, então [...] eu acredito sim que vem sim, sendo sim, mediado, é esse o grande esforço.</p>
<p>Professores</p>	<p>– Agora eu comecei este ano. Eu trabalhei há sete anos atrás, eu trabalhei quando era lá no Primeiro de Agosto, então eu trabalhei 3 anos e 8 meses lá, no Zumbi do Palmares, ainda era uma extensão do Colégio Iraci Salete Strozak, então era num acampamento [...] Ah sim, porque a gente, nós temos o nosso currículo, então, é, claro que tem toda essa questão do Movimento, dos princípios, mas também têm os conteúdos programáticos ali que têm que ser trabalhado, então de um jeito ou de outro, você tem que dar conta dos dois [...] depende também de cada professor sabe, [...] a minha função é passar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, mas também aqui dentro a gente tem a obrigação de passar a questão do Movimento, então a gente tem que se organizar e passar, tanto um quanto o outro, claro que a gente percebe uma grande defasagem de conteúdos, assim, de um modo geral, mas eu acho que isso é uma coisa de cada um, você tem que conciliar e cumprir com a sua função como professor.</p> <p>– Vai pra seis meses [...] é a gente não vê, é, a evolução é pouca deles, em questão de sala, às vezes a gente vê, ah um cara que, que acontece muito comigo, a matéria que eu dou no 4º ano, às vezes é matéria de segundo [...] daí você tem que baixar o nível da atividade,</p>

	<p>aí vou abaixando o nível até chegar naquele, aí eles conseguem o que querem, então, assim, eu tento auxiliar o professor [...].</p> <p>– Eu tenho, entrei em julho, em junho do ano passado [...] falando pela minha turma, que eu comecei a trabalhar com eles no ano passado, no meio do ano, é, eles tão aprendendo, muitos têm dificuldade, não vou dizer que, metade da turma tem muita dificuldade, assim, não consegue aprender o conteúdo, mas a outra metade consegue aprender muito bem, e é a realidade de todas, todas as turmas, assim, do município pelo menos, que a gente sempre tá trocando, experiência entre os professores, é, essa é a nossa realidade, muitos aprendem mas têm muitos que não aprendem.</p> <p>– 2 anos [...] eu acho, pelo menos a gente faz um esforço, a própria proposta, ela já prevê isso, de como a gente, ir fazendo um acompanhamento do estudante [...] então eu acredito que sim, que eles aprendem, que é possível observar isso a cada lance.</p> <p>– Esse é o segundo ano. Ah, eu acho que sim, embora eu tenha bastante dificuldade, mas eu sempre tento pedir ajudar pros meus colegas, vê o que eu posso tá melhorando.</p> <p>– Então, de 2006 [...] até agora [...]. Olha, eu acredito que sim, pelo menos eu tenho me esforçado bastante.</p> <p>– Esse é o sétimo ano. Eu acho que bem mais, porque [...] às vezes eles mesmos te dão exemplos, do dia a dia deles [...].</p>
Alunos 1º ao 5º ano	<p>– Uns 2 anos, eu acho. Tão.</p> <p>– Ah, hoje é o primeiro dia. Sim.</p> <p>– Acho que uns 3 anos. Sim.</p> <p>– Eu comecei estudar aqui em 2006. Sim.</p> <p>– 2012. Sim.</p> <p>– 2 anos. Alguns sim e outros não.</p> <p>– 4 anos. Sim.</p> <p>– 3 anos. Tão.</p> <p>– 5 anos. Acho que sim.</p> <p>– 4 anos. Sim.</p>
Alunos 6º ao EM	<p>– 2 anos. Sim.</p> <p>– Eu? Acho que faz 5 anos, ah, uns quatro anos. Ah, eu acho que deve tá, porque eu, pelo menos a minha parte eu acho que eu tô aprendendo bem assim, tipo, porque, e tudo, os outros também têm a oportunidade de aprender, porque é como eu disse, a escola, ela leva o educando que tá aqui nessa, nesse colégio pra outros lugares, pra aprender mais sobre a realidade de outro acampamento lá na Região Norte, lá em Maringá, é, lá em Maringá, lá em Londrina, pra lá, lá em Curitiba, ele leva sabe, as pessoas, os, os jovens, sabe, têm uns festivais de arte também que eles levam os jovens a interagir mais, a conversar mais sobre o tema a reforma agrária, sobre o tema agroecologia, sobre essas coisas.</p> <p>– 4 ano. Sim, porque tem muita gente que não sabia qual que é a importância da água, sais minerais, de tudo, né, e agora nós já sabemos.</p> <p>– Desde que começou, faz 4 ano que eu estudo aqui. Tão.</p> <p>– É, 2 ano. Estão.</p> <p>– 3 anos. Estão.</p> <p>– Desde que começou a escola? 4 anos. Eu acho que sim, porque os professores que dão aula aqui, eles também já deram na cidade, eles têm a mesma formação.</p> <p>– Eu? 4 meses. Sim, sim, totalmente, porque é mesmo, é o mesmo processo de aprendizagem numa escola diferente, numa escola da cidade, é o mesmo processo, eu acho.</p> <p>– 3 anos e meio. Os que têm vontade aprende, só os que são mais</p>

	bagunceiro que não tem muita sorte. – 1 ano. Sim.
Frequência	Os diferentes segmentos já percebem mudanças no processo de ensino com a implementação da proposta e, por vezes, às apontam.

Quadro 10 – Exemplos das percepções sobre o conteúdo de ensino da proposta pedagógica

Direção	<p>– Ó, eu acho, o conteúdo ele é universal, eu acho que é, ele tem que ser da base comum que é de direito da criança saber, do educando saber, que eu acho que é um direito dele saber, dominar esses conteúdos, agora o que muda é a forma de você trabalhar o conteúdo [...] então assim, além do conteúdo que é específico, que é daquela disciplina [...] a gente consegue trabalhar que vai além, que é a proposta do Movimento daí que a gente acaba trabalhando [...] acho que têm algumas coisas que diferenciam.</p> <p>– O conteúdo que é, científico, ele, eles são iguais, mas nem todos, têm alguns conteúdos que, que tá na proposta, por exemplo, do Estado do Paraná, que nós não trabalhamos, porque a gente acredita que aquele conteúdo não contribui na formação do, dos estudantes, do próprio sujeito, e têm alguns conteúdos que, elaboraram a partir da proposta do Movimento, que tipo de sujeito se quer formar, sujeito crítico, sujeito participativo. Fazendo a relação com a realidade dos estudantes, não trabalhar no conteúdo simplesmente por trabalhar, para que esse conteúdo, para que os alunos, os estudantes, eles consigam perceber qual a relação que tem com a sua vida, com o seu dia a dia, com a sua realidade, com a sociedade.</p>
Coordenação	<p>– Ele é diferenciado na forma de ensino, mas o conteúdo historicamente produzido pela humanidade é o mesmo sim [...] acho que se coloca mais elementos, pra, pro trabalho [...] a primeira barreira é que parece que o trabalho será maior, do que o trabalho normal [...] Eu acho que a prática, a gente tem que tomar cuidado pra não virar uma prática cotidiana, e simplesmente fazer por fazer [...].</p> <p>– Eu acredito que ele deve ser igual, no sentido, assim, o que é de conhecimento de a cada área específica, ele tem que ser passado, tem que ser desenvolvido, porém vai ter que o olhar diferenciado, com certeza.</p> <p>– O conteúdo [...] ele é universal [...] a diferença é a maneira que vai ser ensinado, é, então eu vou usar o espaço que a gente tem ali fora, eu vou trabalhar erosão, pra que mostrar só o papel, só as fotos se você sai ali fora e você vê a erosão ali fora...</p>
Docentes	<p>– Normal, os mesmos conteúdos, só acrescenta a porção da realidade que a gente pega o retorno deles e nas escolas da cidade não tem.</p> <p>– Então, o conteúdo é igual, ao currículo de outras escolas, o que muda é a maneira como a gente busca trabalhar eles na sala de aula né.</p> <p>–... eu não trabalhei em outras escolas, daí fica difícil de falar.</p> <p>–Não sei, eu acho que, os conteúdos que são universais são iguais, têm que ser iguais [...] mas a metodologia, a forma como a gente estuda, essa relação com as matrizes formativas da vida, do trabalho, da história, da vida social é isso que faz o diferencial [...].</p> <p>– [...] como a gente trabalha ali, dentro da porção da realidade, a gente tem que escolher o tema e encaixar todos os conteúdos nesse tema, então acaba sendo diferente [...].</p>

	<p>– [...] é a primeira vez que eu tenho contato, né, então, eu não tive outras atuações [...].</p> <p>– Bom, é [...] o que se é cobrado em cada série é universal [...] é igual em umas partes e diferentes em outras por essa questão do MST mesmo.</p> <p>– É diferente, porque o conteúdo às vezes acaba reduzindo um pouco, talvez, não só pela proposta ser diferente, mas também pela maneira, que é ensinada, tem os tempos de formatura, por exemplo, as outras propostas que já vem junto, que são inseridas junto com as aulas, tempo de aula que seria aí o horário de aula regular.</p> <p>– [...] é a mesma coisa, com a diferença que você tem associar mais com a realidade deles.</p> <p>– Igual, é igual [...] não tem como você falar, por exemplo de química ou de matemática diferenciada de, dos outros estabelecimentos, é, é, é o mesmo.</p> <p>– O conteúdo é igual sim [...]</p> <p>– Eu, pra mim é, não totalmente, porque têm alguns conteúdos que não entram ali na proposta da escola, né, daí até eu já fui procurar, por causa, que nem a literatura no ensino médio não entra ali, a literatura, os clássicos, a literatura, mas eu acredito que o professor sempre, acho que é importante sempre dar uma pincelada, né.</p> <p>– É, como eu disse, têm os conteúdos, é, da grade normal, mas têm os nossos conteúdos que é adaptado a realidade [...].</p> <p>– É, ele não é igual porque você num, num, num consegue trabalhar tudo aquilo que é previsto devido às atividades extras que têm para serem feitas e pelo próprio fato deles não conseguirem acompanhar, não conseguem acompanhar [...].</p> <p>– Então [...] eles usam o currículo das escolas <i>iti</i>, das escolas itinerantes, que acho que eles pegaram alguns conteúdos do currículo de Cascavel e da Amop e selecionaram e fizeram esse currículo, então [...] é igual, mas a forma de trabalhar que é diferente [...] devido a essa porção da realidade, então se você pegar um conteúdo de português, um texto, se eu vou trabalhar pontuação, mas eu posso pegar um texto que fale sobre geografia e trabalhar pontuação e trabalhar, com outras, com outras coisas.</p> <p>– O conteúdo é igual [...] o que vai diferenciar é na hora de você planejar a sua aula, que tem que englobar o assunto geral e o que eles vivem no dia a dia [...].</p> <p>– Sim, esses conteúdos são iguais, eles partiram da proposta curricular do Estado, então eles não diferem muito de outras propostas.</p> <p>– É igual, porém com formas metodológicas diferentes [...] o tempo inteiro você tem que tá buscando os conhecimentos do, aliando os conhecimentos do campo, à vivência deles ao conteúdo em sala de aula [...].</p>
<p>Alunos^{1º} ao 5º ano</p>	<p>– Aham. Não sei, eu só acho que é diferente. A forma como é ensinado [...]. Ah, agora eu não sei.</p> <p>– Acho que sim. É diferente, não é igual mas, é, muda só um pouco [...] Eu acho que é um pouco mais fácil [...] É mais fácil porque eles ajudam a gente.</p> <p>– Não sei.</p> <p>– Não [...]. As mesmas coisas, só que de forma diferente.</p> <p>– Mais ou menos. Porque eles aprende mais coisa lá [...] É ruim. Porque nós não vamos aprender as mesmas coisas que as outras pessoas.</p> <p>– Diferente [...]. A forma como eles passam.</p> <p>– Eu acho que sim. Porque têm muitos alunos que aprendem nessas escolas também, né [...].</p> <p>– É diferente. Também não sei.</p> <p>– Não [...]. É diferente. Porque nas escolas da cidade eles ensinam</p>

	<p>muito sobre tecnologia e no campo, muitas coisas mais legais. – Hum, ainda não sei essas coisas.</p>
Alunos 6º ao EM	<p>– Eu acho que sim [...]. Eu acho que não tem diferença, que é todo o conteúdo é o mesmo do que da outra, das outras – Eu acho que meio a meio, a gente tem também essas coisa de matemática, essas coisa, tudo, é igual, é igual sim, mas a gente tem os NB que eles são um momento que você usa pra você se especializar [...]. – Não, aqui é melhor, porque nas outras escolas o conteúdo é, é mais, é menos desenvolvido, aqui já é mais desenvolvido. Eu acho que é, porque eu também já estudei em escolas da cidade. – Não, é diferente. É diferente, assim, é, a explicação é melhor, eles explicam bem, assim, daí a gente entende melhor. – É, a forma como ele é explicado, a gente entende. – É um pouco diferente aqui. A forma como ele é aplicado também é um pouco diferente também. – Eu acho que sim porque eles têm a mesma formação tudo, até alguns professores eles vêm da cidade também. – É, algumas coisas são diferente, né, mais, têm algumas, poucas coisas, mais o conteúdo é o mesmo. – Ah, dependendo do professor, né, porque tem professor que é melhor, tem professor que é mais ou menos, tem um que passa mais conteúdo, tem um que passa menos, mas normalmente é igual. – Sim, eu acho que o que muda, assim, é a forma como ele é ensinado.</p>
Frequência	<p>Os atores da escola em sua maioria têm percepções de que o conteúdo de ensino da proposta pedagógica é universal e está sendo apreendido.</p>

4.2 Análise dos dados: olhando a escola a partir do que foi apreendido

4.2.1 Entendimento da proposta

Percebe-se que não restam dúvidas sobre o nome da proposta entre os segmentos de direção e coordenadores; já com os professores, a maioria compreende o significado no geral, mas não o nome específico e, entre os alunos, eles sabem apenas que há uma proposta em implementação, mas não conseguiram detalhar nome ou qualquer entendimento sobre ela, com raras exceções.

É, os complexos de estudo. É uma nova proposta curricular, que o Movimento vem pautando, desde, na implementação das escolas itinerantes, e que ela vem sendo aprofundada e estudada. (Coord.)

Especificamente, no que se refere ao significado do termo, pode-se dizer que, com exceção dos alunos, todos sabem a que corresponde a proposta. Porém, há que se considerar que alguns apontam:

Seriam os complexos de estudos. Esse nome significa você ter uma outra dimensão da questão da educação, você trabalhar numa perspectiva da mudança de você mudar a tua estrutura escolar, a tua forma escolar; ela pensa na totalidade, além de você mexer na estrutura, você garante um conhecimento científico para os educandos. (Dir.)

Proposta dos complexos de estudo. Bom, pra mim, representa uma grande mudança na estrutura, na forma de (organizar) de organização da, do currículo da escola, desde as salas de aula, tudo o que envolve o ensino-aprendizagem dos educandos. (Prof.)

Por complexo, não se pretende contemplar um método de ensino; o correto é compreendê-lo como uma forma de "organização do programa de ensino" (Pistrak, 2003, p. 31), sendo que o "materialismo histórico dialético é uma teoria do conhecimento que referencia essa experimentação" (MST, 2015, p. 53). Assim sendo, o complexo precisa ter relevância social, já que "o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente conduzindo à compreensão da realidade atual" (PISTRAK, 2005, p. 137).

No que diz respeito à proposta, propriamente dita, os sujeitos da escola a compreendem como uma nova dimensão da educação, na qual se integram vários elementos, por isso, há um entendimento de que a proposição é nova, ou seja, não tem antecedentes no Brasil, o que condiz com a realidade. Então, embora haja a experiência da proposição russa, ela se constitui como algo novo na medida em que não foi transplantada da Rússia para o Brasil, antes, foi construída considerando-se o limite teórico e pessoal de seus sujeitos, o limite estrutural das escolas, até mesmo, pelas poucas traduções que existem da referida experiência. Ainda, durante todo percurso de sua construção, há a clareza de que a Rússia, naquele período, estava alicerçada no socialismo, distando muito do Brasil, periférico e capitalista, logo, não se trata de um "recorte e cole" de uma proposição de educação que aconteceu na Rússia, mas de apreender e aprender com ela, considerando seus

limites e potencialidades. Assim,

O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capitalista onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. (CIAVATTA, 2014, p. 191).

De antemão, pode-se afirmar que a proposta pedagógica em implantação tem estrita relação com o trabalho, enquanto formação humana, e, da mesma maneira, está preservando a memória e a história de sua construção; tanto que o documento onde consta o seu registro, já possui mais de 750 (setecentos e cinquenta) páginas, sem se considerar os documentos e sínteses construídos pelas Els, os quais encontram-se arquivados em cada uma delas.

Ainda, há que se salientar, que não existem indicativos em toda a literatura russa a serem seguidos para se construir os complexos, logo, o percurso realizado foi o de se ter clareza das categorias constitutivas, as quais estão presentes na figura a seguir:

Figura 5 – Categorias constitutivas



Fonte: Memória 2015, p. 54

Ter clareza dos fundamentos do complexo, de suas categorias, é de suma importância para a compreensão e implementação do próprio experimento e, ao mesmo tempo, para se buscar respostas para os problemas que vão aparecendo no caminho sem romper com sua base, com seu percurso histórico.

Assim sendo, esta se constitui numa proposta diferenciada, na medida em que está posta para os sujeitos e foi construída por eles, com outra forma de organizar a escola, para além do tempo destinado à escola. Contudo, se faz necessário que estes mesmos sujeitos compreendam os diferentes tempos, já descritos na abordagem do Plano de Estudo. Também, está claro, pelas respostas dadas, que a proposição valoriza a realidade, como propunha Pistrak, e tem uma preocupação com o aprofundamento teórico desta realidade, no sentido de compreendê-la e agir sobre ela.

Significa uma forma de fazer educação que considere a realidade dos educandos, da comunidade escolar, que valorize essa realidade, que propõe, é, mudanças, melhorias e avanços pra uma transformação social dessa realidade. (Prof.).

Complexos de estudo. É, pensar, acho, que a junção, de, de, não só das disciplinas, mas do que o educando vive ao seu redor, do que ele convive, a gente tenta trazer pra sala de aula associando com os conteúdos, o dia a dia. (Prof.).

[...] Eu não sei o que te dizer, assim [...] a intenção é que se seja trabalhada a parte da realidade da criança [...] (Prof.).

Da mesma forma, embora a escola-foco tenha uma carência de infraestrutura, a saber: está construída em madeira, sem matajunta, o que deixa brechas entre as tábuas, chão bruto, conforme descrito na sua caracterização, na observação da pesquisadora, ao realizar a entrevista, especialmente com os docentes, estes usam uma entonação de voz e um encantamento como se tivessem descoberto que é possível trabalhar com os conteúdos científicos a partir da realidade concreta, e não apenas com a representação desta nos livros didáticos.

Esta relação do conteúdo com a realidade se apresenta como sendo uma grata surpresa, ou seja, o descobrir da possibilidade por parte dos sujeitos envolvidos, de que "os complexos de estudo ligam os conteúdos das disciplinas à realidade do aluno" (Prof.), enquanto possibilidade de aprendizagem tem sido

significativa.

É preciso, também, considerar que a apreensão da realidade perpassa pelas condições de existência, assim, para os integrantes do MST, a reforma agrária, o acampamento e o assentamento compõem uma realidade apreendida, vivenciada, enquanto que, para o professor, esta é observada, pois “o homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta, antes de tudo, como ser prático” (KOSIK, 2002, p. 28). [Grifo do autor]. Logo, os professores apresentam não só a dificuldade em compreender esta realidade, mas também, de pô-la em prática, interligando-a com o ensino, mas apesar desta estão fazendo tentativas.

Ainda, desde a construção da propositura há uma preocupação com a mudança da forma escolar, a qual, neste percurso, percebe-se que tem sido mantida, tanto nas escolas visitadas em 2013 e em 2015, quanto na escola-foco, sendo que, nesta, houve, nos últimos dois anos, um acirramento do modelo já existente. Esta afirmação se pauta na questão de que a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares vem de uma caminhada de 13 anos de luta para que a fosse mantida pelo Estado/município, o que aconteceu no final de 2013. Contudo, em meados de 2014, ela ganhou, apesar da infraestrutura precária, um ponto digital para os funcionários. Então, o que era uma vitória, tornou-se um controle, uma vez que os docentes, direção ou coordenação não podem mais participar de cursos, sem a dispensa de ponto pelo Secretário Municipal de Educação. Isto tem restringido o acesso aos cursos do Movimento. Não que antes os professores abandonassem a sala de aula, mas outro professor com a mesma formação o substituíam, sem grandes problemas. Com o ponto digital, o funcionário fica com falta sem a prévia autorização da Secretaria Municipal.

Então, a escola, que antes subvertia a ordem para que seus professores pudessem participar de cursos e outras atividades relativas à proposta, sem que os alunos tivessem prejuízo pedagógico, agora não mais poderá fazê-lo. Anteriormente, os professores conseguiam adequar seus horários de modo mais flexível para que pudessem atender às necessidades da escola, mas agora passaram a atender seus mantenedores, com o controle do horário escolar. Assim sendo, esta forma escolar

institucionalizada, com horário restrito, limita a ação da proposta e, ousou dizer que, mantém a unidade, ou seja, não conserva o vínculo orgânico com o MST, desta escola que era itinerante e agora se institucionaliza, pois,

[...] falar de forma escolar, é, portanto, o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações [...]. (VINCENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9-10).

Segundo os autores, a forma escolar também está ligada a outras formas sociais, de modo especial à política. Em Cascavel, certamente, têm conexão, uma vez que, entre outros fatores, a restrição de horário respinga na formação. Se, antes, alguns professores reivindicavam, nas entrevistas, que houvesse mais formação, agora, ao que tudo indica, só terão acesso à formação geral, isto é, àquela fornecida pela mantenedora. Até mesmo a presidente do Conselho Municipal de Educação é contrária à Educação do Campo, argumentando que todos precisam ser tratados igualmente, o que é antagônico ao conceito de equidade – a cada um segundo a sua necessidade – e, no mínimo, é desconsiderar que:

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser 'atualizado' pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. (CALDART, 2010, p. 3).

O que é possível apontar, numa rápida avaliação, é que haverá dificuldades para que seus professores, ligados ou não ao Movimento, participem das atividades de formação ofertadas pelo Setor de Educação, universidade ou qualquer outro parceiro do MST, especialmente em Cascavel, que construiu um currículo próprio e também o seu Sistema Municipal de Ensino (SME), os quais determinam a forma escolar para todas as escolas do município.

Retomando a ligação do conteúdo com sua maneira de viver, esta não se constitui numa novidade na literatura, pois, tanto a perspectiva histórica crítica quanto a formação por ciclos de formação humana pautam que é necessário ter

como ponto de partida a realidade. Então, fica a dúvida: o que os professores entenderam até hoje sobre ligar o conteúdo e a realidade, ou partir da realidade do aluno? E, ainda, o quão frágil terá sido sua formação inicial, para que tenham o discurso de não ligar a prática do trabalho com a realidade?

Ficou claro que há a defesa teórica e discursiva de uma concepção de conhecimento que considere ou que parta da realidade dos alunos, contudo, na prática, pelo exposto/indicado nas entrevistas, isso está longe de acontecer, o que não é, porém, uma exclusividade da escola-foco, ou das EIs, mas das escolas de maneira geral, da escola desta sociedade.

Este vínculo entre conteúdo/realidade do aluno é tão marcante para a escola-foco que, ao serem indagados sobre o diferencial do trabalho docente entre ela e outras escolas, vários dos entrevistados, com destaque para os professores, apontam este vínculo da proposta com a realidade como sendo o grande diferencial:

[...] o trabalho nessa escola é mais voltado para a realidade dos alunos do campo, então, os assuntos que geralmente são tratados, por exemplo, no meu conteúdo, na minha matéria de português tem a reforma agrária, tem a cultura no campo, é, a produção de alimentos orgânicos, é, a favor da agricultura familiar [...] (Prof).

Então, o trabalho docente, aqui, a gente percebe a, as mudanças do trabalho com a realidade dos educandos, que a gente busca trabalhar assuntos e, e relacionar tudo o que eles vivem no seu dia a dia com os conteúdos das disciplinas (Prof).

A principal diferença é que eles utilizam a vida, o cotidiano da vida dos educandos como uma forma de mediação dos conteúdos escolares, mas não é negar ou nem deixar de fazer os conteúdos escolares que já existem, que é universal [...] (Coord).

Ao que parece e, apesar do discurso de que a realidade está prevista na proposta ao adentrar a vida escolar, deveria esta implodir a forma escolar e não reforçá-la. Mas, a realidade se impôs de tal modo, que a primeira implosão que houve foi com a maleabilidade do horário. Por que isto ocorre? A realidade tem entrado na escola ou esta é teórica, ilustrativa, como em outras proposições? Então,

Vê-se o que a burguesia e o Estado fizeram pela educação e a instrução da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta classe asseguram-lhe uma formação prática, que não só substitui toda a incoerência escolar, mas ainda neutraliza o efeito pernicioso das ideias [...]. (MARX, 1978, p. 69).

É preciso que a realidade se imponha, que a prática do Movimento consiga assegurar formação coerente com sua luta, pois esta forma escolar capitalista e seu conteúdo não lhe interessa. Apesar de compreender que o Estado controla, por diferentes mecanismos, as ações das escolas, a realidade enquanto prática, enquanto resultado de processo histórico, esta sim, é formadora e é o ponto de partida,

[...] pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 77).

Ainda, compreender o que significa “Complexos de Estudo” é entender que o trabalho tem uma centralidade na proposta, isto é, se constitui na matriz formativa que abraça todas as demais, tendo, portanto, no trabalho socialmente necessário à sua materialidade. E, em face da municipalização e da estadualização e, também, dos relatos nos cursos de formação, foi possível constatar que o Trabalho Socialmente Necessário (TSN), nesta escola, ficou na fase do levantamento de dados.

A escola-foco, Zumbi dos Palmares, iniciou seu trabalho com os TSN no primeiro semestre de 2013 e, no final do mesmo ano, concluiu que só havia realizado o autosserviço. Assim, no início de 2014, reiniciou o percurso, após definir que iria trabalhar com o lixo, pois nenhum dos acampamentos e assentamentos que compõem a escola faziam sua destinação adequada, ou seja, queimavam ou o colocavam em locais inadequados. Durante o primeiro semestre de 2014, foram realizadas entrevistas e levantamento de dados, isto é,

os Núcleos Setoriais de Saúde e Bem-Estar realizaram uma visita aos acampamentos e assentamento em uma atividade, auxiliando o Núcleo Setorial de Memória e Comunicação, na coleta de dados sobre o lixo. Foram divididos em três grupos para visitar o Acampamentos 1º de Agosto e 7 de Setembro e o Assentamento Valmir Mota, para aplicar um questionário sobre o destino do lixo nesses espaços. Os/as educando/as cumpriram suas tarefas conforme foram planejadas. Foi iniciado o trabalho socialmente necessário, realizando a pesquisa de campo nos acampamentos/assentamento sobre os resíduos e sua destinação. Também ocorreu uma visita ao Colégio Estadual do Campo São Francisco pertencente a um reassentamento, foi observado sua organização o espaço da escola da comunidade e a sua horta. Os educandos voltaram animados e cheios de ideias, inclusive, de organizar um campo de futebol, para a

escola e para a comunidade, já que na escola não tem campo de futebol [...]. (PALMARES, 2014, p.18).

Contudo, a prática do TSN se efetivou naquilo que foi exposto anteriormente, pois na hora de encaminhar as soluções propostas ou de socializar com a comunidade as resoluções e proposições tiradas na assembleia, ficaram no papel.

A seguir, encontra-se uma foto de um dos depósitos de lixo, que já estava em péssimas condições em 2007. Daquele período até a atualidade, o lixo se espalhou e cresceu, sendo um dos grandes problemas na escola-foco, mas, infelizmente, não passou do planejamento, neste sentido, no TSN.

Imagem 2 – Depósito de lixo



Fonte: Iurczack, 2007.

Então, tanto a escola quanto o colégio não estão dando encaminhamento àquilo que foi proposto. Para isso, foram utilizadas justificativas como ausência de transporte para se cumprir o Trabalho Socialmente Necessário (TSN) na escola, depois de planejarem e deliberarem sobre o tema em assembleia. Ora, o MST faz marchas de milhares de quilômetros, como dizer que os alunos não são capazes de percorrer alguns quilômetros dentro de suas capacidades? Se há tração animal, por que não recuperar, na comunidade, a boa e velha carroça? Onde fica a inserção da comunidade para resolver uma questão do Trabalho Socialmente Necessário? O TSN não pode ser um problema para a escola, ele deve ser uma solução, enfim, gerar resultados positivos.

O trabalho então, somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e auto-organização. (PISTRAK, 1924 apud FREITAS, 2009, p. 33).

Ainda, de acordo com Caldart (2015, p. 62), no que se refere ao TSN,

[...] se a 'vida' ajuda a compreender ou dar sentido aos conteúdos, ao estudo dos conceitos das ciências, os conteúdos precisam ajudar a compreender e a 'resolver' as questões da vida. Se este movimento for perdido, não estaremos na lógica de estudo que nos desafiamos a construir.

Assim sendo, foi possível apurar que o local mais distante da escola-foco para o TSN fica a 7 km, e o mais próximo a 10 minutos de caminhada, e que os alunos fizeram assembleia para tentar encaminhar questões para dar prosseguimento ao TSN. Nesta assembleia avaliativa, houve a proposição de diferentes encaminhamentos, mas pelo resultado e pelos registros, percebeu-se que a inércia dos professores e da gestão venceu a indignação dos educandos, haja vista que, dentre outras propostas, estes queriam ir, por exemplo, para a Semed, para conseguir ônibus, ou fechar a BR 277.

Ainda em outubro de 2015, ao percorrer novamente cinco escolas, das seis que haviam sido percorridas em 2013, constatou-se que, em todas, o que havia sido planejado como TSN foi cumprido, com pequenos problemas que não comprometeram seu resultado e/ou desenvolvimento.

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

Ainda, de acordo com o autor,

Ele pode coincidir com uma série de complexos e, em seguida, afastando-se deles, novamente se aproximar. Mas não pode deixar de ser o trabalho social, não é determinado apenas pelo programa. Deve ser necessário para esta região, deve entrar no plano de obras do conselho, do sindicato ou de qualquer outra associação [...]. Deve ser um trabalho que os ajuda a resolver o seu problema. Isso o torna socialmente necessário. (SHULGIN, 2013, p. 149-50).

A imagem a seguir demonstra um destes trabalhos que melhorou a vida, trouxe resultados positivos e que foi pedagógico, na medida em que usaram os conhecimentos das ciências para pô-lo em ação, e esteve em conformidade com a idade e potencialidades dos envolvidos, conforme propôs Shulgin.

Imagem 3 – Foto do trabalho



Fonte: arquivo fotografia da Eimarf 2013, de Vanderlei.

Constatou-se, ainda, que a proposição de TSN não estava vinculada a nenhum planejamento dos professores, isto é, não apareceu nos planejamentos de 2015, conteúdos ligados ao TSN. Logo, pelo que foi exposto anteriormente, e agora se afirma, a escola-foco não assumiu e tampouco está contribuindo com a formação da juventude numa outra lógica, conforme o que se propõe na relação com o TSN, fazendo-se necessário dialogar e trabalhar mais este ponto na proposição pedagógica.

Pode-se já afirmar que o TSN não ocorreu na escola-foco, pois, na Memória (MST, 2015, p. 109), explicita-se que:

[...] o trabalho socialmente necessário é aquele que tem efeito concreto na vida, obrigatoriamente o trabalho socialmente necessário está fora da sala de aula, diferente de trabalho pedagogicamente necessário (sala de aula).

Há que se compreender que a relação escola/trabalho é uma grande dificuldade para os professores, porém, compreensível, pois nascemos, crescemos e, muito provavelmente, morreremos numa sociedade que compreende o trabalho somente na ótica de exploração e produção de mais valia. Então, lidar com a lógica pretendida pelo experimento é lidar cotidianamente com o contraditório. Em face desta compreensão do trabalho na ótica capitalista é que muitos pais se opõem ao autosserviço, considerando-o como trabalho que gera mais-valia e, neste sentido,

seu filho será explorado enquanto alguém que executará, sem receber, um determinado trabalho.

[...] é preciso considerar que as novas gerações já chegam à escola com uma visão negativa do trabalho (visto apenas como meio para se chegar ao 'prazer da liberdade de consumo'), visão que, se não for superada, impedirá que eles encontrem sentido em lutar por uma ordem social baseada no trabalho como condição de vida plena para todos. É necessária uma intencionalidade cuidadosamente pensada para que, ao mesmo tempo, aprendam como funciona o trabalho assalariado, a extração de mais-valia, e entendam que há outras formas de trabalho e que ele tem um sentido muito mais amplo do que se tornar uma mercadoria, como é próprio da sociedade capitalista. (SAPELLI, FREITAS, CALDART, 2015, p. 40-41).

A concepção de trabalho aqui apresentada é consonante com a de Kosik (2002, p. 127), no sentido de que é:

[...] no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade.

Então, estes sujeitos que criam sua realidade, percebem a necessidade de realizar um TSN que atenda a si e ao coletivo, e o que solicitam é que possam atuar nesta realidade, mas não obtiveram êxito.

Apesar disto tudo, deve-se considerar a positividade da proposição desta escola em trabalhar com o lixo, já que, de acordo com Shulgin, o TSN é aquele que favorece o outro, a comunidade, então, realmente se propôs um TSN, mas a sua execução deixou a desejar.

O trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimento, habilidades, não só treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. (SHULGIN, 2013, p.113).

Destarte, importa esclarecer que tanto nas escolas visitadas em 2013, em 2015 e na escola-foco, o autosserviço tem ocorrido de forma mais massiva enquanto o TSN tem sido pontual. Em referência ao autosserviço, na escola-foco este tem se restringido aos sujeitos internos à escola, mas poder-se-ia avaliar que:

a) e escola desenvolveu o Projeto Flora (estadual) e o Projeto Viveiro (Novos

Talentos – Capes) por 2 anos, recebendo material e orientação, entretanto, ao seu redor não se encontra uma árvore com porte de 2 anos ou, ainda, um viveiro com mudas;

b) a localidade é assentamento há 2 anos, porém, não pensou em um TSN que indicasse com placas, as famílias ou uma outra localização, como expõe Shulgin (2013), no livro estudado e debatido pelo coletivo pedagógico da escola.

Autosserviço: não é o ideal: é uma necessidade amarga, e só isso. Mas devemos aplicá-lo de modo racional nas esferas da educação e formação. Uma escola totalmente impregnada com autosserviço, nunca pode transformar-se em escola do trabalho, em escola politécnica. (SHULGIN, 2013, p. 40).

Neste aspecto, pode-se afirmar que, neste caso, o que está sendo realizado é apenas o autosserviço e aquele que ocorre intraescola, como auxílio na merenda, limpeza das salas, biblioteca, dentre outros. É necessário, clarear que, com o TSN, pretende-se o que Caldart (2015, p. 41) aponta:

No plano de nossa estratégia está a vivência, pelas novas gerações, do trabalho como *valor de uso*, organizado coletivamente entre os *trabalhadores livremente associados*, sem patrões. E que se firme a compreensão de que a base do trabalho é o trabalho socialmente produtivo (produção das condições materiais de existência), ainda que ele não esgote o sentido do trabalho como atividade humana criativa; é o trabalho, neste sentido alargado, a base da produção do conhecimento em suas diferentes formas, e também deve ser a base para sua apropriação pelas novas gerações. [grifo da autora].

Nesta lógica, o trabalho e a educação se integram, o que poderia romper com o pensamento dos alunos e de alguns pais, de que a escola é somente para estudar e não para o trabalho, uma vez que este só é compreendido enquanto gerador de mais-valia e, como expõe Caldart (2015, p. 41), se esta visão "não for superada, impedirá que eles encontrem sentido em lutar por uma ordem social baseada no trabalho como condição de vida plena para todos".

Também, na realização do TSN, neste caso da escola-foco, ficou evidente que a auto-organização dos estudantes não está enraizada na escola, mesmo que tenham a vivência, uma vez que em seus acampamentos, o MST já se organiza por núcleos, os quais são basilares para a organização intra e extra acampamento.

Os núcleos são vistos pelo Movimento Sem Terra como células organizativas e é também um espaço de decisões. Essas duas terminologias 'núcleo' e 'setorial' têm origem na estrutura organizativa do MST, que concebe o 'núcleo de base' como uma célula organizativa do movimento em cada assentamento/ acampamento. (MARIANO, 2015, p. 644).

Portanto, se o núcleo já é da constituição do Movimento e este assentamento, como visto na caracterização da escola-foco, tem um longo percurso, 13 anos, então, o que se esperava era que ultrapassasse a sala de aula, como a proposta aponta, constituindo-se os Núcleos Setoriais (NS).

Os Núcleos Setoriais são organizados com reagrupamento horizontal de várias idades e ano, durante o turno ou contraturno escolar. A quantidade de núcleos setoriais é determinada pelos principais aspectos da vida, que a escola identifica que necessitam da intervenção real dos estudantes e, por isso, necessita organizar um certo número de núcleos encarregados destes aspectos (MARIANO, 2015, p. 644).

Sobre os NSs, cabe ressaltar que em 2015, a escola-foco não conseguiu envolver os anos iniciais e os anos finais, ficando cada nível trabalhando em separado. Não é possível vislumbrar a manutenção desta escola na referida proposta, em face da falta de direção por parte do coletivo pedagógico e, também, porque não se observa indícios ou indicativos de que as ressalvas realizadas pelo assessor Luiz Carlos de Freitas tenham sido realizadas. Ou seja, para que a experiência tivesse um bom andamento, Freitas indicou, no 19º Encontro, que ocorreu em Medianeira, no período de 7 a 11 de julho de 2014, que houvesse uma reflexão e uma ação nos níveis II e III do experimento, no sentido de:

- a) sensibilização interna nas escolas que participarão do experimento: dialogar antecipadamente com as escolas (o que incluiu a comunidade do acampamento ou assentamento) esclarecendo o que é e o que se pretende com essa proposta. Respeitar a autonomia da escola, não podendo ser esta proposição uma imposição de fora, pois, a continuidade da mobilização e esclarecimentos dependerá dos envolvidos diretamente com a escola;
- b) formação de educadores: proporcionar que os envolvidos se apropriem dos elementos teóricos da proposta e suas implicações práticas, desconstruindo a ideia de que algo vem de fora e será aplicado;
- c) ações concretas para desenvolver as ideias localmente: a escola deve ter ou desenvolver a prática do trabalho coletivo e espaços de avaliação que permitam avaliar a experimentação constantemente. Realização do inventário local articulado à seguinte questão: Qual é a contribuição que a escola pode dar ao assentamento ou ao acampamento? Que conexões reais ela pode estabelecer com a vida real?
- d) a escola também precisa se posicionar neste nível sobre as alterações da forma escolar que está disposta a fazer e o quanto poderá assumir como centralidade o trabalho social na escola. (MST, 2015, p. 80).

Assim sendo, no que se refere ao item a), existem registros de um primeiro encontro, mas, pelo que foi exposto pela assessoria da proposta, percebe-se que este ato não pode ocorrer uma única vez, pois os atores mudam: famílias, professores, dentre outros, como aconteceu. Não chegou a ser uma imposição, mas o debate não foi contínuo, o que gerou um imobilismo na comunidade.

Sobre o item b), a formação interna na escola tem sido relegada a segundo plano ficando apenas sob controle dos gestores, que não têm feito o contato com o acompanhamento pedagógico, para as reuniões pedagógicas, tampouco, para outras demandas que se fazem presentes. Com isso, os que participam da formação promovida pelo setor e pelas universidades têm demonstrado uma apropriação maior, já aqueles professores novos, ou os que não fazem parte dos cursos, ficam um pouco isolados e têm maior dificuldade de compreensão e de execução da proposta.

No que tange aos itens c) e d) a escola tem se posicionado sobre as alterações que pretende fazer na forma escolar, tanto que, neste ano de 2016, as aulas serão no período matutino, para que, no período vespertino, ocorra o tempo leitura e os NSs previstos na proposta. Quanto aos trabalhos coletivos, estes têm se restringido ao autosserviço e especialmente aqueles voltados ao intraescola: limpeza, auxílio na merenda, organização da biblioteca, dentre outros. Além disso, afirma a escola:

[...] os NS ocorrem em dias alternados, há três coordenadores para garantir o acompanhamento constante dos NS; há dificuldades, por parte dos educadores, em compreender o sentido e a atuação dos NS; assinala que os educandos, também, estão dependentes dos educadores, não conseguem se autogestar [...]. (MST, 2015, p. 376).

Diante do exposto, ousa afirmar que a proposta dos Complexos de Estudo tem posto em xeque, tem desafiado a capacidade de o Movimento concretizar, nesta e em outras escolas de assentamento, nesta sociedade com seus limites estruturais e políticos, os fundamentos construídos ao longo de sua história. Embora há que se reconhecer que a construção da proposta, por si só já é um avanço considerável na educação.

4.2.2 O Trabalho Docente

Nas respostas, sobre o trabalho docente, ficou visível a compreensão de que o conteúdo de ensino está contemplado na proposição, sendo que este se diferencia pelo fato da proposta ser metodologicamente diferente, o que acarreta maiores exigências para os docentes. Ou seja, detalha-se que, com esta proposição, o docente tem que executar mais atividades, ou seja, exige-se mais do professor, desde o planejamento até a participação em NB e outras atividades, que alguns não consideram como sendo sua função, mas como estão na escola, cumprem o trabalho. Questiona-se aqui, se acaso não é tarefa do professor planejar, participar das atividades da escola? Ou estariam estes tão acostumados com os livros didáticos e apostilas que já trazem implícito ou explícito o planejamento, não compreendendo mais este ato como parte da profissão? Os docentes não estão acostumados ao planejamento coletivo e, de fato, em se pensando nas praticidades e comodidades dos livros didáticos, a proposta em implementação carrega consigo um trabalho maior, ou seja, exige que eles façam planejamento, minimamente conheçam a realidade do aluno, retomem os estudos, compreendam conceitos diferenciados...

[...] temos, é, um cronograma que multiplica as atividades do educador [...] planejamento por área de conhecimento [...] além da sala de aula, o educador vai ter muitas atividades extraclasse, extracurricular, pra dar conta de toda essa proposta que nós temos que é gigantesca. (Prof.).

[...] o professor tem mais funções [...] tem o reagrupamento, tem a classe intermediária [...] além da sua turma [...]. (Prof.).

[...] Olha, a diferença é que ela é muito particular na questão dos complexos, das porções, é... dos tempos que são trabalhados e tal, é totalmente diferente no sentido de, de ser uma escola voltada para a realidade, é, da terra [...]. (Prof.).

Faz-se necessário compreender que o trabalho com os Complexos de Estudo exige dos envolvidos um esforço intelectual para compreender, planejar e

ensinar num movimento dialético, para que o conhecimento socialmente produzido seja socializado, compreendido, potencializado e aplicado de maneira que contribua com a autonomia e auto-organização dos estudantes, podendo estes intervir de modo concreto na realidade, buscando a transformação social.

Importa, ainda, ressaltar que os professores do 6º ao 9º ano e do ensino médio, que atuam em mais de uma escola, têm mais atividades, então, vale a ponderação de que:

A sobrecarga de exigências feitas às escolas tanto pelo Estado como pelo MST ampliam a necessidade de a escola responder questões imediatas, ocasionando a diminuição do tempo de estudo e reflexão sobre os rumos da formação pretendida, as quais demandam análises mais profundas. (BAHUNIK, 2015, p. 258).

Os professores entram, pelas questões anteriormente expostas, num ativismo pedagógico, por vezes esquecendo-se dos encaminhamentos necessários à execução da proposta. Entretanto, também, foi apontado que o trabalho do docente é o mesmo que em outras escolas, ou seja, a metodologia para se planejar, dar as aulas é que é diferente, é mais complexa, para a qual nem todos se sentem preparados.

A diferença é que aqui a gente não se prende nos livros didáticos, a gente sai da sala de aula, trabalha com, trabalha com a realidade da criança pra aplicação dos conteúdos e depois retorna para o livro didático, então, o primeiro passo é sair da sala de aula, é apropriar conteúdo na própria realidade pra depois um conteúdo maior. (Prof.)

A maneira de ser aplicada, porque a gente olha mais pra realidade do aluno, nas escolas da cidade você vai, dá o teu conteúdo e tchau; aqui não, aqui você se preocupa com o que o educando tá vivendo no seu dia a dia, lá no lote, ou seja, no acampamento, no assentamento, que é a realidade do aluno mesmo. (Prof.)

Então, o trabalho docente, aqui, a gente percebe a, as mudanças do trabalho com a realidade dos educandos, que a gente busca trabalhar assuntos e, e relacionar tudo o que eles vivem no seu dia a dia com os conteúdos das disciplinas. (Prof.)

Então, no geral e na escola-foco, foi comum considerar o tempo um limitante para que a proposta se implemente em sua totalidade:

[...] requer muito tempo do educador, porque grande parte dos educadores que chegam aqui não conhecem essa proposta, então, nós, nós temos uma estrutura acadêmica, uma estrutura, é... de planejamento, que quando a

gente chega aqui, isso é totalmente modificado, então, você tem que modificar totalmente o seu trabalho. Então, a gente até procura fazer, então, eu acredito, assim, que as nossas horas-atividades não são suficientes pra tudo isso. Então, eu acho que há um problema na questão de tempo, é a maior dificuldade que a gente tem, pra poder se adaptar a essa mudança. (Entrevistado 22).

Dessa maneira, foi unânime o apontamento de que o professor deve trabalhar com a realidade dos educandos, com o assentamento, o campo, a agroecologia, o acampamento, dentre outros, sendo que alguns apontam estes itens, não como ponto de partida para introdução dos saberes, mas como conteúdo, equivocando-se no apontamento. O equívoco ocorre porque alguns expõem "[...] na minha matéria de português tem a reforma agrária, tem a cultura no campo, é..., a produção de alimentos orgânicos, é..., a favor da agricultura familiar [...]", não os considerando como conteúdo, esquecendo-se que em Português, por exemplo, temos os eixos: oralidade, leitura e escrita e dentro destes os conteúdos. Assim, o que se propõe é abordar estes conteúdos a partir dos alimentos orgânicos, da agricultura familiar etc., desenvolvendo assim os mesmos eixos.

Nesse sentido, alguns professores se deram conta, em face do experimento, que a realidade não está no livro, está fora da porta da sala de aula e dentro dela. Deixaram transparecer que a questão da realidade, como ponto de partida para o ensino na escola capitalista, é mero discurso. Já nas itinerantes, o professor se vê compelido a agir, a se expor. Assim, o professor se aproxima pelo complexo e, no processo de ensino, vê a necessidade de intervir na vida e compreende que esta é uma possibilidade do trabalho pedagógico. Os alunos o forçam a intervir. Contudo, também na experiência russa, foi comum o “trabalho casual, ligação casual” (SHULGIN, 2013, p. 74). Nem sempre a mediação da realidade/conteúdo de ensino é algo planejado, mas, por vezes, é casual, como, por exemplo, quando fazem uma ocupação das praças de pedágio e o professor de matemática, por esta casualidade, introduz, na escola, as questões relativas ao dinheiro, o que não estava previsto no planejamento. Isto não tem uma conotação boa/ruim; é a realidade se impondo, forçando os sujeitos a agirem/reagirem, alterando assim o real, portanto, colocando em xeque o planejamento e a proposição de formar lutadores e construtores, ao mesmo que remete à matriz formativa da luta social, sem abrir mão do conhecimento científico.

Ainda, sobre a formação, destacou-se desde os alunos dos anos iniciais, até a direção, a existência de formação sobre o experimento pedagógico para que ocorresse sua implementação, sendo que esta seria suficiente, não fosse a alta rotatividade dos docentes. A afirmação recorrente é de que muitos compreendem a proposição mas acabam saindo da escola, por não serem efetivos ou por não se adaptarem àquilo que lhes foi proposto.

Há uma rotatividade muito grande, pois, assim que abre vaga em escolas da cidade ou mais próximo de suas casas, muitos acabam pedindo transferência. Como grande parte [...] tem contrato temporário, mesmo querendo permanecer na escola itinerante, quando começam novo contrato, acabam indo para outras escolas. Poucos são os que permanecem de um ano para outro nas escolas itinerantes. (SAPELLI, 2013, p. 169).

E, na escola–foco,

Então, para os professores que já estão há um certo tempo aqui na escola, já, é, ajuda, o dia a dia na sala de aula, mas para os professores que cada ano chega, cada ano muda os professores, aí eles têm um pouco mais de dificuldade pra, até pra, vão pras formações, participam, mas demoram um pouco mais pra compreender a proposta. (Prof.)

É, eu acho que a maior dificuldade [...] essa troca de professores, de educadores, essa rotatividade que seria o nosso maior problema, mas assim, mesmo com isso tudo, a gente ainda consegue ver que a proposta é diferente, que as crianças realmente estão aprendendo; as pessoas que vêm pra essa escola, elas já não saem as mesmas, elas têm uma outra visão de mundo, elas têm um outro conceito [...]. (Prof.)

Tomando por base o exposto anteriormente, verifica-se que o que já foi apontado na literatura, em outras pesquisas, também aparece nesta, ou seja, a rotatividade é a maior dificuldade encontrada no experimento.

No intuito de conseguir que o professor tenha mais horas na escola, por pressão do Movimento, no ano de 2014, foi constituída a Instrução n. 04/2014 – Seed, a qual estipula a atuação por área do conhecimento, assim, em algumas escolas os educadores foram lotados com maior número de aulas, permanecendo na escola por mais tempo. Isto foi um paliativo para o problema; entretanto, vale a ressalva:

Convém registrar os limites existentes nessa propositura, pois apesar de diminuir o número de educadores da escola, possibilitando-os permanecerem mais tempo nas mesmas, leva os educadores a ministrarem disciplinas para as quais não têm formação específica, o que pode vir a

ocasionar uma fragilidade no ensino de alguns conteúdos. (BAHNIUK, 2015, p. 170).

Dentre os docentes, observou-se que estes consideram sua formação inicial, também um empecilho para o entendimento, pois tiveram a compreensão das disciplinas, do planejamento de maneira isolada e agora, pensar interdisciplinaridade e planejar por área, por porções da realidade, tem sido um esforço e um novo aprendizado.

Eu acho que, como os professores são formados nas disciplinas, lá na faculdade, de uma certa forma, quando chega aqui tem que mudar esse jeito, tem que pensar em outras maneiras de colocar esse conteúdo, com a realidade do educando, daí ele encontra dificuldade, não conseguem fazer relações com a realidade dos educandos, em alguns momentos. (Prof.)

É porque, assim, até o nosso processo de formação foi, é diferente da proposta pedagógica, assim, então, assim, a minha maior dificuldade é, é entender esses momentos e tal [...] é uma proposta pedagógica diferente do que, do que foi, é, ensinado na universidade. (Prof.).

E, ainda, sobre o planejamento,

A minha dificuldade no momento foi mais com relação ao, aos planos de aula que têm que elaborar que é um pouquinho diferente do que eu tô acostumado trabalhar, [...] então eu tô me adaptando a essa questão, de trabalhar mais em conjunto com os outros professores. (Prof.)

[...] eu tenho lá uma forma de plano de trabalho docente na outra escola e aqui eles fazem completamente diferente porque é outra realidade, então, isso já é uma barreira para o professor que ele precisa transpor, já no conceito, naquilo que é conceitual [...]. (Prof.)

O conteúdo do planejamento, na proposição que vem sendo realizada durante estes anos, pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 11 – Planejamento na proposição

Justificativa da Disciplina	Conteúdos	Objetivos de ensino	Pré-requisitos	Metodologias	Avaliação	
					Êxitos esperados	Crítérios e instrumentos de avaliação

Fonte: BAHNIUK, 2015 (apud FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013). Reelaborado pela autora (2015).

É importante esclarecer que os objetivos formativos se referem aos objetivos da educação do MST.

Nesse experimento das escolas do PR incorporamos a prática de formular objetivos formativos (junto com objetivos de ensino), como parte do plano de estudos da escola, entendendo que objetivos formativos também precisam ser desdobrados para cada ano ou semestre, assim como devem integrar o processo de avaliação: lembrando que são objetivos da educação e não da escola, por isso a necessidade de discutir bem no coletivo de educadores o que das dimensões envolvidas nesses objetivos pode ser garantido pelo trabalho da escola e em que relações com outros processos formativos. (MST, 2015, p. 448)

Esta forma de planejamento tem sido denominada de Planejamento por Complexos de Estudo (PCE) e tem se consolidado no chão da escola. Com ele, o que se pretende é a articulação entre os conteúdos das ciências, as porções da realidade, o TSN e os núcleos setoriais, nos anos iniciais e no ensino médio. Especialmente, no ensino médio, por não estar contemplado no Plano de Estudo, tem tido um grande aporte aos professores, que colaboram, inclusive, com a compreensão da proposta. Contudo, alguns têm demonstrado dificuldade de fazê-lo ou de executá-lo, o que aponta para o trabalho coletivo que expõe o professor, ou seja, fica visível o que ele sabe ou não sobre sua disciplina. Assim sendo, o papel do pedagogo, do coordenador pedagógico, tem se mostrado fundamental, tanto para apontar saídas quanto para perceber e encaminhar estas dificuldades.

Na medida em que se tem clareza dos objetivos de ensino e o que se quer com aquele conteúdo, sabe-se o que é pré-requisito para a aprendizagem e quais os êxitos esperados, aonde se quer chegar. Isso dá tranquilidade ao professor de detectar o que ele não sabe e precisa saber para compreender o conteúdo que está sendo apresentado neste momento.

Chama atenção, ainda, que os professores percebem, em sua maioria, como já mencionado anteriormente, como sendo o grande diferencial do trabalho docente o elo entre a realidade dos alunos e o conteúdo, o que talvez ocorra em face de que, para muitos docentes, a centralidade do processo de ensino/aprendizagem é a sala de aula, sendo o cotidiano do aluno considerado apenas como praticismo, e não possibilidades de aprendizagem.

A LDB propõe o mínimo de 800 horas, sendo quatro horas diárias, mas a interpretação e as condições reais dos professores não lhes possibilitam permanecer mais do que o tempo estipulado, então, o limite mínimo passa a ser o máximo de

trabalho possível de ser executado.

Já para os alunos, o diferencial, no trabalho docente, se pauta no fato de que estes recebem uma atenção especial dos professores, ou seja, vislumbram uma preocupação por parte deles, no sentido de que se envolvem mais em atividades e que se preocupam com a sua aprendizagem.

Sim, aqui é melhor, eu já estudei em várias escolas que não era tão bom o ensino assim, o professor, é, vamos dizer assim, é, ele falavam assim, cê não qué aprendê, então, eu tô ganhando meu salário e tal, aqui não, aqui é bem diferente [...] eles mostram como faz [...]. (Aluno)

Os professor aqui, eles são bom, eles ajuda a plantar jardim, fazer agricultura, núcleos setoriais, tudo. (Aluno)

Ah, eu penso que aqui é bem melhor, porque aqui o trabalho é mais, vamos dizer assim, mais, é mais visto de perto, entendeu, pelo, pelo, pelos professores, tanto pela questão de ter menos alunos na sala, eu acho que o, o 'compreendimento' das aulas [...]. (Aluno)

Há um relacionamento de ensino/aprendizagem entre os professores e os alunos, tanto que numa visita a uma EI, em meados de outubro de 2015, chamou-me atenção, um relato desta melhora no relacionamento, o qual descrevo agora de maneira sucinta. De acordo com uma professora-coordenadora, um professor foi à horta para organizá-la com os alunos, tendo ele a teoria do tamanho do canteiro, do adubo, da terra, enfim, do cultivo, mas ao chegar ao local reconheceu que nunca havia trabalhado com uma enxada. Os alunos prontamente o ensinaram a pegar na enxada de maneira a não ferir as mãos, a não cavar em vez de capinar. Sentiram-se importantes ensinando o professor, sendo este apenas um exemplo da mudança na relação professor/aluno que a proposta trouxe, aqui, realmente, um ensina o outro. Desta maneira, há que se considerar também que são “fundamentais aos processos de aprendizagem”, “as interações entre os próprios estudantes, as interações entre professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações” (PALOFF; PRATT, 2002, p. 27).

Outro fato que merece atenção é a dificuldade de compreender a proposta em suas múltiplas determinações: teoria, planejamento, realidade do aluno, matrizes formativas, auto-organização dos alunos, dentre outros. Tal dificuldade está presente em mais de 90%, sendo que os entrevistados apontam como fatores que

contribuem para o aumento desta,

A maior dificuldade, eu acho que é a compreensão da proposta [...] porque são poucos que têm essa formação mais contínua, que vai no estudo de formação [...] tem professores que são dedicados, tem professores que se esforçam, tem professores que só tão pra cumprir uma carga horária, que seria em qualquer outra escola, eles fariam a mesma coisa [...] Tem professores que tem aquela resistência e que faz o tradicionalzão mesmo, sem, sem fazer essas relações que os complexos de estudos vêm propondo. (Coord.)

[...] vejo que têm professores, nós professores acostumados com outra realidade, chegamos aqui e nos deparamos com esse plano de estudos diferenciado, eu acho que a dificuldade, aí já é uma barreira, eu chego aqui e não é a mesma diretriz [...]. (Prof.)

Contudo, apesar das dificuldades vale a ressalva da questão da vontade de tentar realizar, a clareza do que se quer com a educação. Em 2015, a escola-foco aponta que ficou estagnada,

Acontece, muitas vezes, de apenas uns educadores se preocuparem mais de se dedicarem mais. Enquanto outros se acomodam. Não conseguimos fazer nenhuma tentativa de 'romper' com a forma escolar, não conseguimos tirar nossos educandos da sala de aula [...] deixando de lado os elementos de formação humana, como, por exemplo, o reagrupamento. (MST, 2015, p. 719).

Em suma, podemos dizer que para que aconteça este rompimento, esta mudança almejada, é preciso responder às questões formuladas por Shulgin (2013) e reelaboradas por Freitas no 7^o Encontro de formação:

- 1) Qual é o lugar da escola no cenário da região em que se encontra?
- 2) Que trabalho socialmente necessário é demandado pela vida e pelas lutas desta região?
- 3) Que organizações tentam resolver estes problemas da região e qual é a participação da escola?
- 4) Como organizar esta participação?
- 5) Como coordenar o seu trabalho com o de outras organizações?
- 6) Que novas forças podem ser atraídas para a realização do trabalho e das lutas?
- 7) Qual a ligação do trabalho e das lutas com o domínio das bases das ciências e das artes?
- 8) Como a escola organiza atualmente seu plano de estudos?

Ao responder a estas questões, há que se considerar que o trabalho da direção e coordenação das escolas exige dinâmica, organicidade, abertura ao novo e disposição para enfrentar as dificuldades, pois, quanto maior for sua clareza sobre a proposta, maior a possibilidade de a escola desenvolvê-la.

Finalizando, conforme aponta Pizetta (1999), o professor precisa estar seguro do objetivo a ser alcançado, mas, nas Els é preciso considerar que a rotatividade é um limitante ao trabalho docente, no sentido de se compreender a proposta.

A postura do professor não pode ser ditatorial nem passiva; deve ser a de alguém que tenha claros os objetivos a serem alcançados, que disponha de mecanismos e técnicas que possibilitem o desenvolvimento do processo, que saiba orientar e exercer a autoridade no momento certo [...]. (Pizetta, 1999, p. 257).

Da mesma maneira, se constitui um limite o conhecimento da realidade, pois, pelo resultado das entrevistas é possível perceber que a maior dificuldade na compreensão desta, das atividades ligadas ao Movimento, ocorre na segunda fase do ensino fundamental, valendo, assim, a ressalva de Pizetta (1999, p. 225):

Os professores devem conhecer profundamente a realidade do assentamento, dos assentados e do MST, de uma forma geral, a realidade nacional e internacional, para poder desenvolver uma práxis educativa cuja base compreenda esse contexto sócio-histórico, a fim de contribuir para o processo de mudança; do contrário, nada de novo se processará.

A compreensão da realidade, estando sob a lona, com certeza não é a mesma de quem a observa, nem é isso o que se propõe, mas uma observação cuidadosa, empenhada, de simpatizante, com um estudo sério e profundo, pode superar deficiências e resultar num bom trabalho.

4.2.3 Concepção de Educação do Campo

Por ser uma propositura realizada na Escola Itinerante, logo, escolas do campo, uma das questões era verificar como os diferentes segmentos compreendiam a educação do campo e se esta se diferencia da concepção das instituições gestoras.

Muito embora a proposta carregue em si uma concepção, ficou notório que a compreensão de educação do campo se resumiu aos apontamentos:

[...] temos uma proposta voltada pra escola do campo, então elas são as escolas do Movimento do MST, que tem, que tem essa proposta vigente, então, eu acredito que, pras escolas do MST e também essas outras escolas, quisessem aderir a essa proposta, ela é, ela é favorável, ela contempla as necessidades dos trabalhadores do campo, dos estudantes que residem no campo. (Coord)

Ah, eu acredito que sim [...], valoriza a história do campo, até porque a matriz formativa é a vida, dos complexos, então, é valorizar o cotidiano deles, não é negar nada do que já tenha acumulado historicamente, mas é utilizar a vida deles como forma de mediar conhecimento. (Coord.)

Ah, eu acho que tá porque ela abrange todas as ideias que, pelo menos do que eu conheço até o momento, de educação no campo e facilita bastante para o entendimento do aluno. (Prof.)

Tem. Nós estudamos tudo sobre o campo [...]. (Aluno)

Há que se destacar que esta questão foi frustrante, pelo fato de que esta concepção foi cunhada pelos movimentos sociais, dos quais o MST é protagonista, e somente as sínteses das transcrições anteriores esboçaram um entendimento. Porém, muito aquém da apreensão de um dos entrevistados de 2013, que indicava uma compreensão ampliada:

Eu acho que sim, nós estamos num processo de implementação, então, acho que algumas coisas já é possível perceber com, com consonância da proposta de educação do campo, inclusive pensando essa educação no campo como um processo de luta social. Então é uma marca, a educação do campo é uma marca de educação de classe, então, por isso, a proposta complexo de estudo é também uma proposta pedagógica com esse viés de classe, então, acho que tá em consonância. (Prof.)

Ou seja, esperava-se uma aproximação com a concepção de educação do campo expressada no *Dicionário de Educação do Campo*, cujo verbete foi escrito por Roseli Caldart, em oito laudas.

Nenhum dos segmentos apontou de onde adveio a concepção que está na proposta, que é a mesma nascida dos movimentos, presentes nos documentos oficiais, contudo, muito distante daquela exercida e cobrada, na prática, tanto pela Semed quanto pela Seed.

Por outro lado, creio que a concepção foi construída, mas, conforme

apontado no segundo capítulo, e de acordo com Caldart (2005, p. 2) ainda não houve a “especialização” deste conceito, sendo necessário seu debate, sua expansão até mesmo com a comunidade.

Esta falta de profundidade na compreensão ou exposição da concepção de educação do campo chama atenção, ainda, pelo fato de que um dos gritos de ordem do MST é: “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado”, sendo interessante se compreender por qual educação se luta, por qual concepção.

Quanto à proposição de se conhecer o que a Seed e a Semed apontam como sendo educação do campo, ficou claro que também desconhecem e, como trabalham à revelia, não há indícios de que buscarão esse conhecimento. No entanto, com a estadualização e municipalização da escola, não é possível apontar até quando conseguirão se articular ao experimento e não às instâncias gerenciadoras, as quais, como abordado anteriormente, não têm deixado claro o que compreendem por educação do campo. Conforme uma das entrevistadas: “[...] os professores conhecem, estão seguindo a proposta de educação do campo, penso que esteja, apesar de não conhecê-la na totalidade.” (Coord.)

Por outro lado, apontaram que, embora tenham ido buscar a concepção de campo nos documentos oficiais dos movimentos sociais, a prática tem se demonstrado muito diferente. Os sujeitos do campo não têm sido levados em consideração nas escolas, na medida em que o que tem ocorrido é uma educação *no* campo e não *do* campo.

4.2.4 A formação dos sujeitos no experimento pedagógico

Antes de entrar nos dados obtidos na escola-foco sobre a formação, para

a compreensão da proposta no nível II, é importante esclarecer que, excetuando-se as reuniões de elaboração da proposta, o MST com seus parceiros nesta proposição, realizaram mais de 30 encontros de formação, então todos os encontros são considerados de formação. Pois, como é de conhecimento, o MST, pensa essa questão na perspectiva da experiência pedagógica na qual está inserido. Aqui, destacarei alguns destes encontros formativos que impactam ou deveriam impactar diretamente nas EIs, no que se refere à implantação da proposta pedagógica e seus desdobramentos. Esclareço, ainda, que o documento-base, com o registro da formação e da construção, compõe-se de mais de 700 (setecentas) páginas, sem contar o relato do que ocorreu em 2016, e é denominado de “Memória do Experimento” (MST, 2015).

Assim sendo, o primeiro encontro formativo que destaco ocorreu em 2013, mais especificamente entre os dias 28 de janeiro e 1º de fevereiro, sendo este o 12º encontro, do qual participaram o Coletivo Pedagógico das EIs, na localidade de Leroville, que é um distrito de Londrina, na Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol, mais conhecida como Escola Cidinha. Este encontro merece destaque pelos encaminhamentos dados, a saber:

- aumento de uma hora aula em cada turno para que fosse possível potencializar o reagrupamento (nome dado ao tempo trabalho), atingindo até 3h e 20 minutos semanais;
- o quadro de horários deveria contemplar os tempos educativos desenvolvidos em cada EI, com primazia dos tempos: "Tempo abertura/mística, tempo aula, tempo trabalho, tempo leitura, tempo recreio" (MST, 2015, p. 96);
- implantação na gestão escolar das instâncias: a) núcleos setoriais e b) coordenação escolar, composta por representante dos educadores e do Setor de Educação, coordenadores pedagógicos e coordenadores dos NS, com reunião semanal;
- cursos de formação para os educadores com 132 horas, sendo um geral e os outros quatro locais, numa parceria entre a Seed – Curitiba, Setor de Educação do

MST e a Unioeste – *Campus* de Cascavel, nos quais era obrigatória a participação dos docentes do Estado, que, caso não comparecessem com registro em Ata, poderiam ser realocados;

1ª etapa de formação 28 jan. 2013, com foco no plano de estudo;
 2ª etapa de formação fev. 2013 com foco na auto-organização dos educandos e a formação dos núcleos setoriais;
 3ª etapa formação de 22 a 26 de agosto de 2013 com foco na formação dos educadores [...];
 4ª etapa de formação [...] out. 2013 [...] foco no aprofundamento da forma de trabalhar a auto-organização dos educandos, trabalho. (MST, 2015, p. 220).

– formação do coletivo pedagógico em cada EI, composta pelos coordenadores pedagógicos da respectiva escola, pedagogos e estudantes da pedagogia do campo e da licenciatura em Educação do Campo, com a tarefa de possibilitar a formação dos educadores, acompanhar e potencializar os NSs, potencializar o grupo da memória e do registro no que se referia ao experimento e acompanhar a elaboração e execução do plano de ensino (MST, 2015, p. 95-98).

De tudo o que foi encaminhado para o ano em questão, a avaliação final sobre os avanços e os impasses foi assim sintetizado:

– constituição dos coletivos pedagógicos enquanto célula responsável pelos processos de formação local e de condução do experimento;
 – avançou mais com os núcleos setoriais;
 – dificuldade de compreensão e apropriação da proposta, 2013 foi ano de se familiarizar com os fundamentos e lógica do planejamento por complexo de estudo (processo);
 – conseguimos avançar pouco para as questões práticas, planejamento coletivo [...] muito pouco [...];
 – planejamento de ensino: as relações estabelecidas pelas porções da realidade se concretizavam a partir de cada disciplina, existência de uma dificuldade de metodologias interdisciplinares em torno da porção;
 – necessidade de atualização do inventário e elaboração [...];
 – ao priorizar nas escolas a proposta dos complexos de estudo as práticas em andamento dos ciclos de formação humana se fragilizaram (classe intermediária, reagrupamento, pasta de acompanhamento, planejamento por áreas do conhecimento). (MST, 2015, p. 479).

De maneira geral, houve avanço no que se refere ao experimento pedagógico, levantando-se, entre outros pontos, a necessidade de atualizar os inventários e constatando-se que as práticas existentes nas EIs, com os ciclos de formação humana, se fragilizaram, especialmente nas classes intermediárias. E outras palavras, chamou-se a atenção para que na implementação não se perdesse

os avanços já alcançados.

Já no ano de 2014, destaca-se o 19º Encontro, por ser este o início da Especialização em Educação do Campo, com base nos experimentos, que ocorreu na Unioeste, no *campus* de Foz do Iguaçu, no qual também se avaliou 2013 e projetou-se 2014. Na avaliação do ano anterior, pelo coletivo pedagógico, a questão geral foi que muito do pensado para o ano anterior, com exceção do curso de formação, não foi realizado. Na projeção, a ideia era dois encontros com os educadores, além de outros e retomar os encaminhamentos dados na Escola Cidinha. Deste encontro, saíram as orientações para o experimento dos Complexos de Estudo, para o ano de 2014:

- atualizar os inventários de cada escola;
- aprofundar o conceito de gestão democrática, nos núcleos setoriais, pensar formação dos educandos (que ocorreu, inclusive, com ida destes ao Iterra onde tiveram uma semana de formação) e definir quais NSs ocorrerão na escola;
- estudar e debater o TSN com a comunidade e atores intraescola, conectando-os aos complexos ou realizar planejamento à parte, quando for o caso;
- fazer um esforço para ampliar o tempo escola, respeitando a realidade de cada EI;
- assegurar a realização dos tempos educativos presentes no experimento;
- retomar os objetivos e função do coletivo pedagógico a fim de não perdê-los de vista;
- garantir a gestão democrática/coletiva;
- garantir a apropriação, pela escola, da noção/fundamentos de:
 - a) Plano de Estudo: resultado do trabalho realizado pelo nível I da experimentação;
 - b) Plano por Complexos de Estudo: planejamento realizado no chão da escola;
- consolidar e/ou garantir o registro e a memória; pelos educadores: registro do experimento e pelos educandos: o cotidiano escolar.

Entre os dias 25 e 27 de setembro, do mesmo ano, no 21º encontro, foi realizada uma avaliação dos encaminhamentos propostos e apresentados como síntese no Seminário Nacional da Frente de Educação Básica do Experimento

Pedagógico das Escolas Itinerantes MST-PR: organização curricular em Complexos de Estudo. A avaliação do ano de 2014 foi assim sintetizada:

- dificuldade de organizar a hora-atividade coletivamente;
- ampliação do tempo escolar (alguns dias da semana e locais com 1 hora a mais por dia, com trabalho voluntário);
- dificuldade de alterar o tempo da escola, além do formato fragmentado de 50 minutos hora-aula;
- priorização da formação dos professores anos finais, conseqüentemente, diminuição de ações específicas com os anos iniciais;
- algumas escolas conseguiram assegurar processos sistemáticos de formação com educandos, educadores e comunidade. Outras encontraram dificuldades em alguns dos níveis;
- alguns locais tiveram dificuldade em adequar método de trabalho com a comunidade e estudantes nas escolas;
- dificuldade de criar metodologias além das escolares;
- não tem o tempo adequado para realização dos processos de avaliação da prática pedagógica da escola e de seu replanejamento;
- as formações a partir da especialização ofereceu maior unidade da coordenação pedagógica;
- os coletivos pedagógicos se apropriaram com maior domínio da proposta pedagógica e passaram a compreender seu papel na condução da escola e do experimento;
- a sistematização potencializou a reflexão sobre a escola, provocando a necessidade do trabalho coletivo (elaboração escrita, entre outros);
- sobrecarga na escola: coordenação pedagógica e educadores;
- realiza articulações pontuais com acampamento e assentamento;
- necessidade da escola se conectar mais às ações do acampamento e assentamento no âmbito da produção agroecológica, assistência técnica, saúde etc. (MST, 2015, p. 481-482).

Percebe-se que, de modo geral, há avanço, ou seja, progrediu-se, não como o almejado, mas dentro do que a realidade possibilitou e limitou neste contexto, então, aparecem novas demandas.

No que diz respeito ao ano de 2015, a formação se restringiu às etapas do Curso de Especialização em Educação do Campo e às formações locais, dentro das possibilidades de cada EI.

Para o ano de 2016, os encaminhamentos ocorreram durante o último encontro da Especialização em Educação do Campo, de 26 a 31 de janeiro, com a proposição de:

- fortalecer/aprofundar a concepção de educação e matriz formativa do experimento;
- dar continuidade à forma de planejamento, realizada desde 2014;
- registrar, sistematizar e analisar práticas concretas de ensino. (MIMEO, 2016, p. 2-3).

Também foram retomadas todas as orientações propostas em 2014, as quais foram citadas anteriormente aqui. Em síntese, destaca-se que, de 2011 até janeiro de 2016, com as escolas estando no nível II e III da experimentação, foram realizados mais de 30 encontros de formação. Pode-se dizer que, desde o início das formações voltadas para a proposta, o ano de 2014 merece destaque, pois nele intensificou-se a formação, com dois encontros que reuniram cerca de cem pessoas. Estes dois encontros reuniram professores, educadores, alunos, teóricos, o Setor de Educação do MST, a escola base e professores das universidades envolvidas com o experimento. Já no ano de 2015, com as restrições orçamentárias, se resumiram àqueles ligados ao curso de Especialização em Educação do Campo, em que seus componentes são, basicamente, os coordenadores e diretores das escolas envolvidas.

Ainda, no ano 2015, a formação com os outros elementos das escolas (professores, alunos, comunidade) ficou a cargo e de acordo com as potencialidades das coordenações de cada EI, em face da restrição orçamentária. Logicamente, os participantes da Especialização continuaram a fazer sua formação no curso.

Diante destas atividades, pontualmente indicadas, cabe agora apresentar os dados coletados e apreendidos sobre a formação, que corresponde ao nível II do experimento, com a ressalva de que o Movimento procura romper com essa perspectiva, apontada por Kuenzer (2002, p. 300):

A prática tem mostrado não haver mudanças significativas no trabalho dos professores a partir de experiências fragmentadas de treinamento, nos quais o professor é retirado da escola para capacitar-se em uma parcela do conteúdo que faz parte da disciplina que ele ministra. [...] Nestas formas de qualificação, não se discute a articulação da disciplina à totalidade do trabalho escolar. O professor, como resultado deste tipo de formação, vai consolidando uma identidade de professor de disciplina, e não da escola.

Com uma formação muito distante desta apontada, os dados revelaram que mais de 90% dos entrevistados sabem que existe formação direcionada ao entendimento e aplicação da proposta e, 60% destes, apontam-na como sendo suficiente, desde que o professor continue na escola e/ou que este também se aprofunde nos estudos, nas leituras acerca do tema.

Sim, eu acho que têm diferentes formas de formação, no caso aqui da nossa escola tem desde um grupo que tá em curso de especialização, que é direcionado com esse objetivo mesmo de aprofundamento, de conhecer e daí ir acompanhando essa implementação e vendo o que dá certo, o que não dá, o que a gente precisa avançar. Em todo o processo da, do curso isso tá acontecendo, os professores estão ligados a uma realidade, fazendo na prática e, e refletindo já a partir da teoria aprendida. E na escola também, nós temos o nosso momento de estudo e o primeiro passo que a gente faz ao chegar à escola [...]. (Prof.)

Sim, isso sim, até porque quando eu entrei, foi tudo muito novo, porque teve na semana pedagógica, e daí, assim, pra mim era tudo novo na realidade, o modo escolar, mas esse ano também já teve, já sentaram esse ano com os professores, explicaram pros professores novos que chegam, eles explicam o máximo, assim, que podem [...]. (Prof.)

Sim, [...] no decorrer do ano têm vários [...]. Olha, pra quem continua na escola é [...]. (Prof.)

[...] a gente teve, sim, esse acompanhamento, e esse é um trabalho, é uma proposta de ser continuado, sabe, vai ter outros momentos pra gente sentar pra tá entendendo, porque é muita coisa, a gente praticamente tem que mudar todo o trabalho da gente, toda metodologia. (Prof.)

Eu acho que tem, não, é, formações dos professores, eles fazem formações, assim, eles saem pras outras cidades buscando mais ideias, tipo agroecologia [...]. E, pros alunos também tem muita informação, assim, a gente sai, a gente vai pra escola em Maringá, a gente aprende sobre o trabalho [...]. (Aluno)

Logicamente, também houve quem a considerasse insuficiente, quer pelo tempo, quer pela rotina:

Sim, eu vejo assim, que a escola oferece, ah, não como deveria ainda, devido ao tempo, e devido à gente estar institucionalizado, quer seja estadual ou municipal, eles têm os tempos [...] a formação, ainda ela não tá dando conta [...] essa troca de professores [...] quem já tá mais, já tá há quatro, cinco anos aqui, eles já conhecem a proposta, já conseguem trabalhar, já ajudam na formação [...]. (Dir.)

Acho que é pouco, porque na verdade, o cotidiano escolar também prejudica, porque a gente tem uma rotina escolar, então, a gente tem momentos muito pontuais de formação [...] porque a forma escolar é que inibe a gente de fazer mais formação, porque a forma que a escola tá organizada não dá condições pros professores, pra gente fazer mais formação dos professores, então, eu avalio como pouca. (Coord.)

[...] Eu acho que formação é sempre formação continuada, eu acho que nós nunca estamos suficientemente prontos, porque, por mais que o professor, o profissional entenda, o educador entenda o plano de estudos, sempre alguma coisa vai faltar, nós nunca estamos prontos. (Coord.)

[...] O novo, ele amedronta a gente, então, eu acho que ainda tem muito o que ser, é, passado pra gente, tem muito que conhecer, então, precisa de mais, com certeza. (Prof.)

Pelas falas, percebe-se um receio quanto ao novo, uma insegurança, mas para se trilhar um caminho, é preciso caminhar, nunca se está 100% pronto, ao mesmo tempo que, quem trabalha com o MST, precisa ter a clareza de que se constroem, durante a execução de qualquer atividade, as condições para sua realização, isto é, não se espera condições ideais, trabalha-se com e a partir daquelas reais, com todos os seus limites, potencialidades e contradições.

Aponta-se, ainda, a necessidade de mais formação pela alta rotatividade dos professores,

[...] Todo ano a gente tem que tá retomando a proposta, e daí assim, ah, porque há muita rotatividade de professores [...]. (Dir.)

Tal rotatividade deixou evidente que, apesar de haver formação desde 2010 e esta ser uma das três escolas que datam daquele período, inserida no processo, há um número muito pequeno que está com formação há mais de um ano e meio, o que tem comprometido o entendimento da proposta. Aqueles que estão há mais tempo na escola, são do segmento de direção e há apenas uma coordenadora do ensino de 1º a 5º ano do ensino fundamental. Ainda, a rotatividade é uma dinâmica da escola capitalista, não tem como superá-la, convive-se com ela, procura-se trabalhar com a compreensão de que não é algo fácil nem a curto prazo.

Salienta-se que, durante os anos de 2014 e 2015, a escola-foco não realizou formação interna, somente nos anos finais revisaram seu planejamento para 2016. Está ocorrendo uma concentração das aulas dos anos iniciais no período matutino para que, no período vespertino, possam ampliar, por dois dias, o horário de aulas, retomando assim, o eixo da proposta. Esta proposição já foi aprovada pela Semed e está em andamento; resta agora acompanhar para ver o que conseguiram assegurar da proposta.

Sobre as formações, importa esclarecer que no decorrer dos anos 2013-2015, foram realizadas avaliações internas nas escolas, as quais após a socialização e a compilação, se tornavam demandas ou orientações para os próximos cursos. Estas demandas e orientações foram desde orientações sobre o planejamento, professores, TSN, NS, como abordado inicialmente neste item, até o

denominado acompanhamento pedagógico. Este acompanhamento pedagógico, se constitui num olhar de um sujeito externo ao conjunto dos sujeitos escolares, acerca dos encaminhamentos destes para com o experimento e, tem como objetivos:

- a) assessorar o processo, ajudando a pensar e implementar a proposta, com aportes de formação, avaliação e sistematização;
- b) ser um aporte junto ao coletivo da escola, organizando um processo de formação continuada que sirva de base teórico-prática para possibilitar a implementação da proposta;
- c) identificar, compreender, registrar, analisar coletivamente o processo, em conjunto com o coletivo pedagógico da escola, encontrando meios de reafirmar as potencialidades e superar os limites, assegurando a implementação dos Complexos de Estudo;
- d) identificar e comunicar, junto ao Coletivo de Formadores, o que se faz na escola, como se faz, por que se faz desta ou de outra forma, explicitando e partilhando as razões, percebendo quais as rupturas e quais as construções necessárias, para o avanço e fortalecimento da proposta. (MST, 2015, p. 387).

Lembrando que também foi destacado durante a formação, que este acompanhamento ocorrerá em diferentes momentos, a saber:

- a) junto à Escola – tendo em vista a concepção, o método e seus fundamentos, acompanhar o desenvolvimento da implantação no chão da escola, percebendo as dificuldades encontradas, aproximações, distanciamentos, potencialidades. Criar estratégias de diálogo com o Coletivo Pedagógico e toda a escola de modo a constituir um processo de construção onde os envolvidos (educadores – educandos – comunidade) apoderem-se do construído e materializem a concepção no seu fazer prático a proposta;
- b) junto ao Coletivo de Formadores – ir assegurando a implantação da proposta, auxiliando nas tomadas de decisão, que permita que o processo vá gerando o movimento necessário forjador de outro desenho de escola com outros tempos, espaços, sujeitos, conteúdos, práticas e relações;
- c) junto à comunidade – envolvendo as pessoas da comunidade, buscando apoio às dificuldades do processo. Realizando ações conjuntas, articuladas aos momentos de formação, e outras que poderão se estender para além do espaço escolar. (MST, 2015, p. 387-388).

Portanto, alguns partícipes da escola-foco percebem que há um grupo em formação, que envolve especialmente seu coletivo pedagógico,

Então, todo o começo de ano e começo de semestre a gente tem a formação pedagógica [...] então participa, os diretores da escola [...] os que estão há mais tempo fazem parte desse grupo de formadores, então, a gente vem pra escola e o que a gente aprende lá, a partir dos estudos que estão sendo feitos, a gente traz isso para os professores aqui da escola e também com os cursos de formação que as escolas itinerantes propõem. Então, pelo menos uma ou duas vezes no ano, tem aquele grande curso de educadores, em todo o Paraná [...]. (Coord.)

Entretanto, a escola foi prejudicada, pois houve duas pessoas, indicadas no início do acompanhamento, trocadas em dois anos e, agora, estão sem ninguém efetivamente. Este olhar de fora, de alguém que acompanha, mas não é do corpo da escola, tem se mostrado importante para apontar perspectivas e problemas, assim como para contribuir na formação.

Ainda, sobre a formação, importa destacar que tanto a inicial, que ocorre nas instituições de ensino superior, quanto aquela que é ofertada pelas instituições gestoras (Semed e Seed), têm sido oferecidas sempre no sentido de manter a escola capitalista. Portanto, muito longe da possibilidade de formar para que se leve em consideração um "modo de conhecimento que permita apreender relações, contradições, tendências de mudança" (CALDART, 2015, p. 55), que é o que o experimento pedagógico das Els tem se proposto a realizar e tem realizado, apesar da ausência de qualquer aporte de suas gestoras.

Diante do exposto, considera-se que a formação tem sido suficiente se comparada àquela ofertada pelo Estado, por exemplo, para as escolas do campo. Se se observar os três últimos anos (2013, 2014 e 2015), o MST, com seus parceiros e com os poucos recursos – que conseguiram angariar via editais –, possibilitou mais cursos/encontros de formação, algo em torno de 200% a mais. Para tal afirmação, pode-se utilizar como dado o fato de que o NRE de Cascavel, possibilitou apenas um curso, no mesmo período, enquanto que a Seed não encaminhou nenhum. Então, embora a proposição seja nova, a formação é suficiente, sim; o que precisa acontecer agora é vencer a resistência de alguns professores, a negatividade frente ao novo de alguns gestores e coordenadores, o medo de tentar, de analisar e de propor e retomar. Também, há que se vencer os limites objetivos como a rotatividade, o horário, a forma fragmentada com que se planeja, para não se cair na rotina, uma vez que o dia a dia da escola os absorve.

Encerrando este tópico, não poderia deixar de mencionar o que considero o ápice do processo de formação, nos níveis II e III, que foi o 21º Encontro, o qual ocorreu na Unioeste, *Campus* de Foz do Iguaçu, de 25 a 27 de setembro de 2014. Este Encontro tem sua peculiaridade por ter sido executado na forma de seminário, recebendo o nome de "Seminário Nacional Experimento Pedagógico das Escolas

Itinerantes: Organização Curricular Por Complexos de Estudo”. Com apenas três anos (2012, 2013, 2014) de implementação, a proposta dá origem ao seminário que reuniu cerca de 150 educadores de diferentes Estados, a saber: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Ceará, além de docentes ligados ao experimento, das universidades: Unioeste, Unicentro, UFFS, UFPR, UFPR – Litoral, Unila, Unicamp, UFSC e UEL e da Fiocruz, além da participação da Seed – Curitiba, NRE de Cascavel e de Foz do Iguaçu e da Seed do Rio Grande do Sul (MST, 2015, p. 441). Nele, além da apresentação da proposta pedagógica, também foi realizada uma avaliação de como ela está em cada escola participante. Este foi um momento importante, pois houve uma revisão geral dos objetivos, da forma escolar, das matrizes, da auto-organização, enfim, do todo, propiciando aprendizagem e troca de experiência aos interessados.

4.2.5 Ensino/aprendizagem e o conteúdo a partir da proposta

Notou-se que existe um entusiasmo quanto à aprendizagem, como se pode observar em algumas falas:

[...] pelo menos, a gente faz um esforço, a própria proposta, ela já prevê isso, de como a gente, ir fazendo um acompanhamento do estudante [...] então, eu acredito que sim, que eles aprendem, que é possível observar isso a cada lance. (Prof.)

[...] a minha função é passar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, mas também, aqui dentro a gente tem a obrigação de passar a questão do Movimento; então, a gente tem que se organizar e passar, tanto um quanto o outro. Claro que a gente percebe uma grande defasagem de conteúdos, assim, de um modo geral, mas eu acho que isso é uma coisa de cada um, você tem que conciliar e cumprir com a sua função como professor. (Prof.)

Sim, porque tem muita gente que não sabia qual que é a importância da água, sais minerais, de tudo, né, e agora nós já sabemos. (Aluno)

[...] a gente tem que ensinar, se ensinar aquilo, tá bom, mas a gente tem que ensinar mais, então [...] eu acredito, sim, que vem, sim, sendo, sim,

mediado, é esse o grande esforço. (Prof.)

Há que se ter clareza de que as atividades de ensino não são a única forma de aprendizagem, assim como a escola não é o único lócus de ensino/aprendizagem, contudo, esta não é dispensável, conforme exposto na introdução deste trabalho. É justamente por isso que o Movimento tem lutado por mais escolas no campo.

Segundo Caldart (2015, p. 48), as atividades de ensino requerem que haja:

[...] planejamento didático ou de métodos de trabalho específicos, pensados a partir da natureza dos conteúdos a serem apropriados, adequados à aprendizagem, nas diferentes idades, desenvolvidos desde uma determinada concepção de conhecimento e ligados aos objetivos formativos assumidos pela escola.

Então, por menores que sejam os traços de aprendizagem, eles precisam ser reconsiderados em face de todas as etapas expostas anteriormente. Pela conjuntura política do Paraná, como descrito no segundo capítulo, o Estado não tem contribuído em nada desde a construção da proposta, ao mesmo tempo que tem procurado boicotar, por exemplo, as classes intermediárias. Estas classes estão aprovadas no PPP da escola, aprovadas pela Seed e CEE/PR, mas, em 2015, a escola-foco não teve este professor disponibilizado pelo NRE, embora constasse como meta e desafio para o processo de aprendizagem no experimento: "Criar estratégias metodológicas para superação das necessidades de aprendizagem, seja com reagrupamentos no ciclo, entre ciclo ou no agrupamento" (MST, 2015, p. 615).

Também o MST já apontava, em suas avaliações iniciais, outro entrave para a aprendizagem: "a pouca leitura, a falta de acompanhamento da família aos estudos, também dificultam o processo de ensino-aprendizagem [...]" (MST, 2015, p. 20), o que é comum nas escolas urbanas ou de periferia.

Ainda, há questões internas, que não são desconhecidas, como obstáculos no processo de aprendizagem e que apareceram desde a síntese dos inventários, sendo assim expostos:

Um grande limite que precisamos garantir são os 200 dias letivos e construir

um coletivo consolidado, eliminando a rotatividade, principalmente, dos educadores, pois a junção desses dois itens é uma grande preocupação que interfere na aprendizagem dos educandos. (MST, 2015, p. 684).

Embora haja consciência destas questões, ficam as perguntas: como romper com a rotatividade, quando isso é uma questão de teste seletivo e de concurso? Mesmo sabendo da LDB, que garante os 200 dias letivos, como assegurar que sejam cumpridos, repostos, os dias em que menos de 50% das turmas estavam ausentes, pelo fato do ônibus não conseguir chegar ao fim da estrada, sendo o transporte considerado realizado pelas instituições gestoras? Estes questionamentos permanecem sem resposta, apesar da luta do Movimento pela educação e de esta ser um direito de todos.

Ocorre, neste sentido, logicamente, a busca por aspectos que demonstrem um trabalho com resultado, mas ao que parece, o cotidiano tem sufocado e afastado estes registros do coletivo pedagógico, apesar da orientação:

Registrar, sistematizar, analisar práticas concretas de ensino para podermos discutir como acontece a aprendizagem dos conteúdos na lógica dos complexos de estudo ou nas aproximações que estamos tentando fazer a ela. (MST, 2015, p. 612).

Se estas práticas acontecessem, e deveriam acontecer pelos registros e relatos, como é o caso da escola-foco, então, se fossem registrados, poderiam estimular ou desencadear trabalhos e sugestões de material didático, por exemplo, e formações que consolidassem e potencializassem estas experiências. Assim sendo, pelo que foi observado, a problemática tem sido no registro, pois, nas avaliações as dificuldades têm sido veementemente apontadas, mas, na prática concreta, são deixadas para registrar mais tarde, e depois se esquece, se perde no tempo.

Então, segundo o MST, o que está faltando é:

[...] expressar a dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento enquanto função da escola, ou seja, na trajetória da escola a sistematização enfatizou os elementos dos complexos sem aprofundar a reflexão sobre como refletem nos resultados com os estudantes. (MST, 2015, p. 603).

Ocorreram, então, apontamentos de que os alunos, de maneira geral, têm uma defasagem na aprendizagem, porém, desde a implementação da proposta ela vem sendo, lenta e gradualmente, suprida, embora longe de ser superada, mas com

bons exemplos de aprendizagem.

[...] falando pela minha turma, que eu comecei a trabalhar com eles no ano passado, no meio do ano, é, eles tão aprendendo, muitos têm dificuldade, não vou dizer que, metade da turma tem muita dificuldade, assim, não consegue aprender o conteúdo, mas a outra metade consegue aprender muito bem [...] (Prof.).

Olha, eu acredito que sim, eles estão aprendendo, nós temos, assim, algumas, é, lacunas, temos algumas necessidades, assim, que a gente não conseguiu ainda superar, por questões de, da falta de estrutura física [...]. (Prof.)

Ah, eu acho que deve tá, porque eu, pelo menos a minha parte eu acho que eu tô aprendendo bem assim [...] (Aluno).

Nesse sentido, as entrevistas da escola-foco, também, corroboram com aquelas ouvidas em 2013, que apontam que está ocorrendo aprendizagem, pouco contabilizada, mas significativa, para quem sabe onde quer chegar e comparando-se ao que havia. Embora lutem para não ficar reféns da teoria na questão dos conteúdos, do ensino e da aprendizagem, estão atentos para não ficar reféns da prática, do praticismo.

No que diz respeito ao conteúdo, há o entendimento, quase unânime, de que este é universal e que está contemplado na proposta. Assim, para a maioria, o que diferencia a proposta de outras, não é o conteúdo, mas a metodologia para a sua aplicação.

Então, o conteúdo é igual, ao currículo de outras escolas, o que muda é a maneira como a gente busca trabalhar eles na sala de aula, né Prof.)

[...] é a mesma coisa, com a diferença que você tem associar mais com a realidade deles. (Prof.)

O conteúdo [...] ele é universal, [...] a diferença é a maneira que vai ser ensinado, é, então eu vou usar o espaço que a gente tem ali fora, eu vou trabalhar erosão, pra que mostrar só o papel, só as fotos, se você sai ali fora e você vê a erosão ali fora [...]. (Coord.)

Eu acho que meio a meio, a gente tem também essas coisas de matemática, essa coisa, tudo, é igual, é igual sim, mas a gente tem os NBs que eles são um momento que você usa pra você se especializar [...]. (Prof.)

Não [...] é diferente. Porque nas escolas da cidade eles ensinam muito sobre tecnologia e no campo, muitas coisas mais legais. (Aluno)

Não [...]. As mesmas coisas, só que de forma diferente. (Aluno)

Ele é diferenciado na forma de ensino, mas o conteúdo historicamente produzido pela humanidade é o mesmo, sim, [...] acho que se coloca mais elementos, pra, pro trabalho... a primeira barreira é que parece que o trabalho será maior do que o trabalho normal [...]. Eu acho que a prática, a gente tem que tomar cuidado pra não virar uma prática cotidiana, e simplesmente fazer por fazer [...]. (Coord.)

Apesar desta compreensão, nas avaliações do Movimento, uma preocupação em relação ao conteúdo que tem aparecido se refere ao fato de que, ao destacar o TSN, se pressupõe que este se vincule ao conteúdo, mas na realidade, não é isto que tem ocorrido, "portanto, não podemos focar o TSN sem garantir a aprendizagem dos conteúdos. Se a escola ainda não consegue avançar na recriação, então, use como ajuda inicial o planejamento geral e suas conexões" (MST, 2015, p. 507).

Além desta dificuldade de ligar o conteúdo com o Trabalho Socialmente Necessário, percebe-se a preocupação com a falta de domínio do conteúdo, por parte de alguns docentes, uma vez que ninguém ensina o que não sabe.

[...] falta de domínio do conteúdo da disciplina, dificuldade de sair do livro didático. (MST, 2015, p. 477).

[...] dificuldades para se articular os conteúdos de arte e de educação física às categorias da realidade. (MST, 2015, p. 476).

Outra preocupação com relação aos conteúdos, é a de não cair na mesma situação que ocorreu com os temas geradores, quando, por vezes, o conteúdo foi relativizado, ou seja, nas palavras do MST: "Tematização do tema gerador, ocorreria o problema de centrar na realidade, relativizando alguns conteúdos que os educadores não dominavam" (MST, 2015, p. 467).

Em suma, na questão do conteúdo, pode-se dizer que o MST já sabe o que não quer, e luta para realizar o que é o seu objetivo.

Em muitas das nossas escolas já descobrimos então, que o estudo frio, desistoricizado e fragmentado de conteúdos não leva ao conhecimento, não ajuda a formar lutadores e construtores, mas a construção metodológica do vínculo entre ensino e realidade, entre teoria e prática, entre particular e universal, desde a concepção de conhecimento que temos como referência, segue como desafio. (MST, 2015, p. 459).

Ao longo da sua história, o MST tem demonstrado e procurado orientar os

professores, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, considero a elaboração do planejamento como parte desta preocupação, pois, numa avaliação de professora de educação básica, pondero que se bem elaborado, em bases reais, a sua execução não será difícil e, certamente, tem mais chances de possibilitar a aprendizagem.

Há, ainda, a preocupação de se garantir o conteúdo vinculando-o ao cotidiano, à vida dos alunos, sem se restringir à sala de aula, ou como afirma Shulgin: “Complexos dos sentados, os complexos são ensinados por livros na sala de aula. As crianças nem mesmo pesquisam nas oficinas, fábricas, economias rurais, não as estudam na natureza... Mas leem sobre elas”. (SHULGIN, 2014, p. 45) “Não significa que livros, guias... não devam ser usados na escola. Claro que é necessário, e é preciso saber usá-los”. (p. 46). Nesta lógica, o grande instrumento de socialização do saber é a vida, a realidade e não o material pedagógico, como os livros, por exemplo.

Isto remete a outro ponto que foi contundente, embora não tenha aparecido nas entrevistas, mas nas visitas à escola, é a reclamação por parte dos docentes de falta de material pedagógico que aborde o trabalho nas diferentes disciplinas dentro da proposta. Como os professores só têm usado como técnica de ensino a verbalização, aqui, não seria diferente, ou seja, se pede a receita das atividades. O pensar e/ou o fazer diferente é dificultoso e desanimador para muitos professores, sobrecarregando o pedagógico da escola, que nem sempre tem domínio dos conteúdos das diferentes disciplinas para orientar seus docentes para além da articulação entre elas.

4.3 Sintetizando as potencialidades da proposta

Conforme afirmado anteriormente, o objetivo deste estudo foi identificar como estava ocorrendo a implementação da proposta pedagógica dos Complexos de Estudo, em uma das Escolas Itinerantes do Paraná, verificando quais os impactos ou aspectos que se implementam ou não, a partir do olhar dos professores, alunos, direção, coordenação, ou seja, dos atores da escola, evidenciando assim seus limites e potencialidades.

Diante do que já foi exposto, o que pode ser dito da pesquisa que qualifica e potencializa a proposta é que há um esforço de implementação de todos os sujeitos entrevistados, mesmo com limitações, e que esta vem ocorrendo gradativamente. O que denota que há um longo caminho a percorrer e, embora a escola-foco tenha sido uma das três primeiras a entrar na experimentação pedagógica, muito ainda há por se fazer. Entretanto, não há muitos indicativos de que assim o fará em face da sua nova conjuntura, pois somente onde o Estado é ausente é que se abre espaço para o diferente.

Os movimentos sociais, portanto, criam exigências práticas e teóricas em sua ação. Uma delas é pensar a ação educativa em ambientes que não estão sufocados pela regulamentação do Estado, no interior das redes de ensino oficiais. Nestes espaços criados pelos movimentos sociais, portanto, podemos exercitar projetos mais arrojados de formação humana para a classe trabalhadora (CAMINI, 2009). Seria, então, desalentador se nestes espaços nos reduzíssemos à dimensão do que é possível fazer no interior das redes oficiais de ensino, por mais que esta luta seja importante. (CALDART, 2010, p. 3).

Optou-se por ressaltar, nesta síntese, os aspectos positivos que reforçam a necessidade e a validade de uma proposição pedagógica, que considere os sujeitos do e no campo, bem como denote uma preocupação com a formação do sujeito integral, que relacione teoria e realidade, que busque a formação de construtores e lutadores de e por uma outra sociedade.

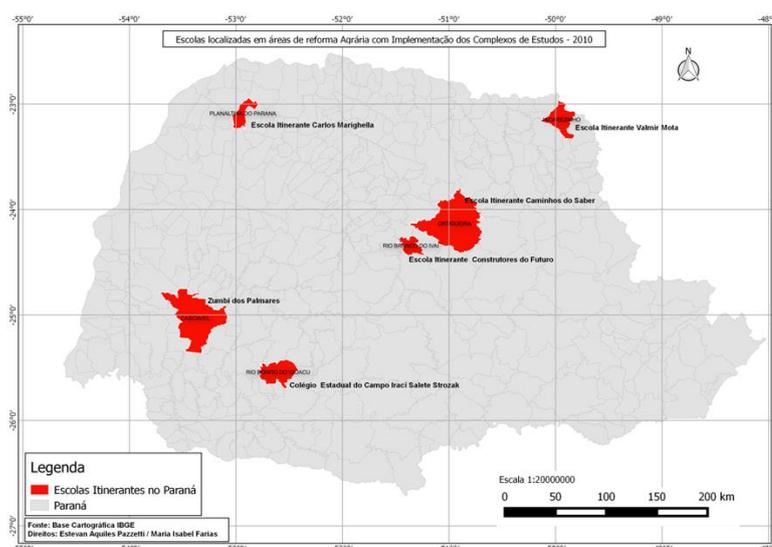
Ficou evidente a busca por uma proposta pedagógica que ensinasse os alunos, isto é, em que os alunos aprendessem os conteúdos sem perder o vínculo com a sua história, com a sua realidade de luta, seu cotidiano, uma vez que, na avaliação do Movimento e dos docentes, estes sujeitos não estavam aprendendo. Nesse sentido, o MST chama para si o compromisso de encontrar uma forma que rompa com o modelo de escola estabelecido e que se articule com seu projeto

societário, possibilitando a aprendizagem.

Ou seja, a proposta pedagógica está sendo compreendida como sendo algo novo, sem antecedentes, pelo menos no Brasil, na qual se vai aprendendo, corrigindo e construindo, e que foi e é estruturada a partir do percurso histórico do MST. Logo, o trabalho docente se torna mais exigente, pois se faz necessária uma metodologia diferenciada, que se conecte com a vida dos alunos, da comunidade, com sua realidade e com suas lutas. Considera-se que há a necessidade de formação para se compreender a proposta, para implementá-la, para efetivá-la e torná-la concreta. Assim, ao mesmo tempo que o ensino apresenta uma ligeira melhora na aprendizagem, destaca-se a conexão que se tem feito entre o conteúdo e a realidade.

Uma das conclusões deste estudo é que apesar de ter sido construída em 2010, sistematizada no Plano de Estudos, esta proposta está longe de se efetivar em sua totalidade, por diferentes motivos, mas com destaque para a rotatividade e a formação inicial dos professores. Entretanto, ela tem se especializado, como se pode ver nos mapas a seguir:

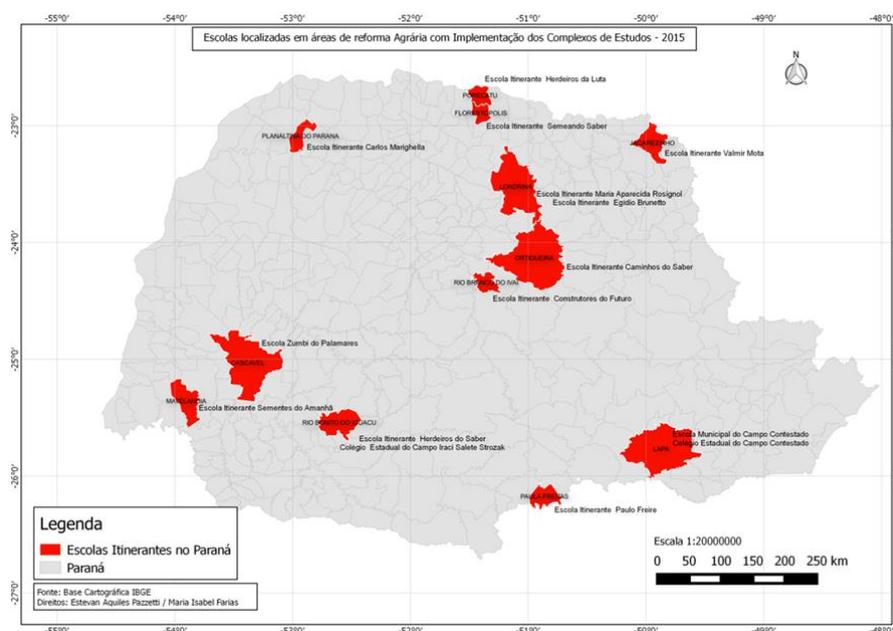
Mapa 1 – Escolas com Implementação dos Complexos de Estudo, 2010



Fonte: Farias, 2015.

Quando se iniciou, em 2010, a proposta estava presente em seis escolas, conforme o mapa indica; hoje, temos uma espacialização contemplando 15 (quinze) escolas:

Mapa 2 – Escolas com Implementação dos Complexos de Estudo, 2015



Fonte: Farias, 2015.

Vale destacar que o esforço do MST em realizar a formação dos professores e demais envolvidos no processo é reconhecido por todos os segmentos da escola e tem se pautado nas demandas e avaliações sistemáticas da implementação. Este potencial formador tem sido muito bem utilizado, com poucos recursos o Setor de Educação do MST, tem realizado muita formação e de alta qualidade.

Destarte, organizar a escola por meio dos Complexos de Estudo é mudar a sua forma histórica para que leve em consideração o trabalho como princípio educativo, trabalho enquanto emancipação humana em múltiplas dimensões e a organização dos alunos. De maneira que sua organização curricular propicie vincular a realidade dos alunos com os conteúdos das ciências, o particular e o geral e vice-

versa.

Ainda, ao se reconhecer os limites da proposição e ao se debruçar sobre estes para compreendê-los, desencadeia-se um avanço, tanto no debate quanto na superação desses limites, então se por um lado é limite, por outro é avanço, pois é uma proposta inusitada.

Ficou claro, neste estudo, que os avanços são pontuais, diferentes em cada escola envolvida devido à realidade de cada uma delas, que lhe restringe, mas, também, lhe aponta ou faz buscar soluções. Então, nesta contradição, os limites e possibilidades se asseveram de acordo com a compreensão dos atores envolvidos.

Entre avanços e recuos, a escola-foco conseguiu ampliar em 2016, o tempo escola para duas vezes na semana, acreditando que, assim, será possível retomar a formação do coletivo e o Trabalho Socialmente Necessário.

Outra positividade da proposta na escola-foco foi o fato de que, nas poucas vezes em que conseguiu estabelecer relação entre o conteúdo e a realidade, não relativizou o conteúdo, ou seja, se fez a ligação sem perder de vista o conhecimento das ciências e em não sendo possível tal relação não o fez.

Grande potencialidade, também são os Núcleos Setoriais, que embora na escola foco lhes faltou incentivo às iniciativas e continuidade no processo de formação desencadeado pelo coletivo de formadores, ainda assim, sua constituição, sua politização, sua pertença a estrutura escolar já se constitui um avanço.

Já em relação ao Planejamento por Complexos de Estudo, embora este tem acontecido de forma fragmentada, às vezes, sem articular teoria/prática/realidade, contudo há que se reconhecer que tem ocorrido um esforço de toda a escola em fazê-lo e realizá-lo de modo coletivo, rompendo com a burocracia da estadualização e municipalização pela qual está passando.

Acredito que, nesta escola de maneira especial, o grande desafio é retomar a concepção de educação do campo e as matrizes formativas da proposta, para que ela continue avançando e não se desvincule dos Complexos de Estudo

doravante.

Em suma, nesta proposta, a escola se vincula ao trabalho, à auto-organização e à atualidade, reafirmando o vínculo entre projeto de educação e projeto societário:

O experimento com os complexos de estudo se insere nesse grandioso desafio de organizar o ambiente educativo da escola pondo em relação elementos fundamentais do nosso projeto educativo: o *trabalho como método geral*, princípio educativo; a *atualidade* (cujo conteúdo, parte dele, nos é específico); as *matrizes pedagógicas*, nosso tempero de formulação para materializar a relação entre escola, trabalho e atualidade; uma *concepção de conhecimento*. Todos como balizas para análise das transformações necessárias na escola (conteúdo e forma). (MST, 2015, p. 462).

Não há dúvida de que este vínculo também é um dos grandes desafios de luta, de construção e reconstrução da "tarefa educativa específica da escola no conjunto do projeto educativo do Movimento" (MST, 2015, p. 462).

Pode-se dizer, então, que esta proposta é um enfrentamento à escola atual, ao projeto societário, à formação dos professores e que, embora haja muito por se fazer, muito já foi trilhado, realizado, com ou sem apoio, e não pode esmorecer, pois como se diz e, nas palavras do MST,

Na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire encontramos argumentos para uma postura ao mesmo tempo ativa e humilde nessa construção: não vamos construir sozinhos nosso projeto educativo, precisamos do *diálogo* com outros companheiros de projeto histórico, mas queremos ser protagonistas dessa construção (a pedagogia não é *para o* oprimido, mas sim *do* oprimido; não é *para o* MST e sim *do* MST; o que depois trouxemos para a Educação do Campo: não é uma educação *para os* trabalhadores camponeses e sim, *dos* camponeses): como dizia na época nossa camarada Maria de Jesus, militante do MST-CE, quando nos perguntam: 'qual a pedagogia que o MST segue' a gente responde com altivez: *o MST não segue uma pedagogia; o MST tem uma pedagogia!* – Depois refinamos essa compreensão de que não se trata de criação original nossa: afinal a primeira fonte veio de longe, mas de um esforço (coletivo) de apropriação com recriação a partir do diálogo com nossa realidade específica, com nossas práticas: é o que hoje também estamos fazendo com os 'complexos de estudo', cuja denominação nem era bem essa lá na experiência russa [...]. (MST, 2015, p. 427).

Acredito que a base para que a proposição, para que o experimento em si se fortaleça, se efetive, seja o fato de que os envolvidos compreendam minimamente o movimento dialético que está sendo proposto, isto é,

escola/trabalho/conhecimento, sendo estes interligados, em movimento, reais, contraditórios, enfim, dialéticos, e, principalmente históricos na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer este percurso, de se debruçar sobre fontes primárias, foi enriquecedor no sentido de se compreender a importância de uma nova propositura educacional em construção e em efetivação e adentrar um pouco mais na lógica do trabalho do MST com a educação.

Para tanto, constatou-se, no primeiro capítulo, a clareza dos objetivos e proposições que possui o MST, o qual parte da luta coletiva pela terra e, por princípio pedagógico e filosófico, atua em diferentes áreas. Mais que isso, partem dele a compreensão e a construção de uma nova concepção e postura de educação: a Educação do Campo. Portanto, não fica somente na crítica, apresenta proposições para a superação das suas dificuldades e das suas necessidades. Ainda, ao abordar, nesta pesquisa, as Escolas Itinerantes (EIs), procurei esclarecer como um coletivo que ampliou sua luta para outros setores, foi em busca da escola negada, mas que lhe era de direito. Escola esta que se faz necessária onde o sujeito mora, vive, trabalha, ou seja, no e do campo, e que se desloca com ele: é itinerante.

Assim, os integrantes do Movimento, felizes com este caminho, com as conquistas, mas não satisfeitos, constroem uma concepção e, por assim dizer, constroem uma escola que os acompanhe, constatam que os seus princípios filosóficos e pedagógicos não estão presentes nesta escola pela qual tanto lutaram, pois compreendem que o processo educativo não é desvinculado do projeto de sociedade:

Para nós, educação é mais do que escola. A educação diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o

principal ambiente dos seus aprendizados. Mas a educação escolar é um componente fundamental neste processo: um direito social e subjetivo de todos e um dever para os membros de uma organização com os objetivos que temos. (MST, 2006, p. 8).

Assim, no tocante ao capítulo metodológico, sua importância se dá em face da tentativa de esclarecer em que base teórica se pautou a pesquisa e apresenta-se assim os partícipes da pesquisa, da escola-foco.

Diante do exposto, na apresentação do terceiro capítulo, procurou-se demonstrar a proposta pedagógica, que segundo meu entendimento, é condizente com o projeto societário do MST, com suas lutas, com sua matriz formativa, pois visa a um “fazer escola” diferente do que propõe a sociedade capitalista para ela, conforme o histórico referido na introdução. Assim, é apresentado o resultado da construção da proposta: o Plano de Estudos, procurando esclarecer de forma sintética as suas matrizes pedagógicas, a saber: Escola e Vida, Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva, Cultura e História. Num segundo momento, foram feitos alguns apontamentos demonstrando um pouco do pensamento de alguns partícipes da equipe de elaboração e coordenadores pedagógicos, professores e diretores das Els, ouvidos em seis escolas itinerantes, o que resultou num primeiro olhar geral sobre a proposta, apontando possibilidades e alguns limites já vislumbrados em 2013. Finalizando o capítulo, introduziu-se a escola-foco, ou seja, um pouco do histórico da escola sobre a qual se debruçaria esta pesquisa para procurar compreender os limites e as possibilidades da proposta pedagógica: Complexos de Estudo, em seu processo de implementação, a partir do olhar dos atores da escola-foco.

No capítulo quarto, foi apresentado, de maneira particularizada, como a proposta ateriza numa dada escola, ou seja, na escola-foco. Assim, após exemplificar os elementos presentes nas respostas dos sujeitos envolvidos na escola pesquisada, procurou-se analisar o que foi apreendido nas entrevistas. Partiu-se do entendimento que os sujeitos tinham da proposta, como compreendiam o trabalho docente, sua concepção de educação do campo e, ainda, como ocorreu e ocorre a formação dos sujeitos envolvidos com a propositura, finalizando com uma apresentação de como está ocorrendo o ensino e a aprendizagem.

Ainda, neste capítulo, procurou-se demonstrar como os partícipes olham e compreendem as dificuldades de implantação e como o MST e os demais envolvidos tentam superá-las, construindo novas possibilidades de compreensão e de execução, bem como, as suas potencialidades. Pode-se constatar que as matrizes de formação, os êxitos de ensino, os encaminhamentos metodológicos que indicam o caminho para uma outra maneira de ser e se fazer escola, e a formação dos envolvidos são elementos que vêm sendo traçados e perseguidos para se atingir o fim proposto.

À guisa de conclusão, há que se reconhecer que esta proposta é uma resposta ao questionamento que o MST tem se feito desde que iniciou os trabalhos com educação: Como fazer a escola que queremos e precisamos? Ou seja, se constitui numa proposta ousada, quer pelas condições adversas da sociedade capitalista na qual se insere, quer pela base (Pedagogia Socialista), ou ainda pela proposição de ruptura com a forma escolar e conseqüente vinculação com o trabalho socialmente útil.

Do mesmo modo, os Complexos no Plano de Estudo das Escolas Itinerantes são orientadores, ou seja, constituem um percurso que, ao serem implantados, são avaliados e, posteriormente, modificados conforme as especificidades das escolas. Assim como nos complexos da Escola Comuna em que os programas tinham apenas caráter orientador.

A proposta é uma experiência pedagógica educacional e escolar que conecta a vida e trabalho, logo, pode modificar as condições estruturais da existência humana, por intermédio da alteração da forma escolar. Caldart afirma que:

[...] esta forma escolar terá que ser superada junto com o processo histórico de superação da sociedade capitalista, e sua desnaturalização é fundamental para instigar práticas e reflexões que se coloquem neste caminho, ainda dentro da sociedade atual. (2011, p. 152).

Assim sendo, a proposição educativa precisa ser olhada, compreendida e analisada não somente em si mesma, mas especialmente, no que ela projeta para o futuro, ou seja, o seu projeto de transformação societária.

Para dar conta desta proposta, avalia-se que seria necessária outra escola já que há “uma disposição para se criar uma nova escola vinculada aos interesses e anseios da classe trabalhadora camponesa e operária, redefinindo, portanto, os objetivos da escola” (FREITAS, 2009, p. 77). Então, com outros objetivos, que não os da classe burguesa, talvez a escola respondesse aos anseios da classe trabalhadora e formasse o sujeito que luta e constrói outra sociedade. Como esta necessidade de outra escola não cai do céu, os envolvidos na proposta a constroem em meio as adversidades da sociedade capitalista, porém com muita responsabilidade, já que estão lidando com a formação humana.

Ao se pesquisar a proposta pedagógica, que está se consolidando nas Escolas Itinerantes do Paraná, pode-se afirmar que ela rompe com a matriz formativa da escola capitalista, sendo sua estratégia construir outra escola, com outra matriz formativa, e sua tática: “hoje estou aqui nesta escola, o que posso fazer, luto para qual fim”?

Apesar de algumas pessoas julgarem que esta proposta não pode funcionar, não pode se concretizar, é preciso lembrar aquilo que é muito bem apontado por Molina (2011, p. 109): “a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em luta pela garantia de seus direitos”. Portanto, estes sujeitos organizados que fazem a luta por mudanças sociais, são os mesmos que farão a luta contra-hegemônica na educação e, no caso no Paraná, pela implementação da proposta.

Nisto reside a aposta dos colaboradores e partícipes da proposta: de que ela é viável, possível, e que o Movimento não medirá esforços, como não mediu na sua construção, para concretizá-la. Logo, outro fator importante é que a proposta pode funcionar pelo processo de produção coletiva e não será possível expropriar o conjunto dos atores da escola que a construiu.

Diante do exposto, avalia-se que esta é uma proposição de ruptura, não idealizada, mas real, concreta, construída com os limites da realidade, da sociedade capitalista na qual se insere, porém, carrega o gene da ruptura, da classe trabalhadora e, por que não dizer, contém traços revolucionários que demandam

uma luta, agora, pela concretude, e estudo para que não se a idealize, mas a realize na práxis. Assim sendo, afirmo que a proposta é ruptura com a escola do presente e é potencialidade:

- por se constituir na luta contra-hegemônica, enquanto processo educativo, na perspectiva de superar as relações sociais e a sociedade capitalista;
- por apresentar uma relação intencional entre o projeto histórico, societário, do MST e o projeto de escola, de formação humana exposto;
- por romper com a concepção da forma escolar na medida em que o ensino se estende para além dos muros da escola, tanto pelo conteúdo, que tem relação com a vida, com o meio, quanto pela organização dos discentes nos diferentes NBs, conforme apresentado no capítulo 4;
- por romper com a concepção de educação, de formação humana, em síntese, com a matriz formativa;
- por ser elaboração, sistematização, construção e efetivação coletivas de uma proposta de Educação do e no Campo;
- por ser resultado do trabalho coletivo de sujeitos do campo ou envolvidos com ele.

Contudo, o MST não desconhece as fragilidades, os limites da formação inicial dos professores, tanto que está executando a formação docente, conforme abordado no item sobre formação de professores. Destaca-se que o Movimento busca a formação sempre de forma gratuita aos partícipes e ela não se restringe aos seus integrantes, é aberta a todos os professores, mesmo aqueles que não farão parte de seu rol docente no ano seguinte, por ocasião do fim de contrato. Além desta formação formal em cursos de Especialização, de extensão universitária, deve-se ter em conta aqueles realizados *in loco*, nas escolas itinerantes pelos acompanhantes do Setor de Educação e pelos coordenadores da elaboração de proposta, bem como por membros da equipe.

Outro limite que se mostrou, claramente, foi a rotatividade de professores,

porém há que se considerar que esta é uma realidade nacional e não apenas das escolas itinerantes, contudo, nas itinerantes o MST busca superar, tanto em proposta de continuidade como é o caso da resolução que contrata profissionais com maior carga horária, quanto na luta de cativar outros durante a formação no experimento.

Concluindo, pode-se afirmar que, com certeza, pôr em prática, construir e executar os complexos está sendo um grande desafio que se impõe este movimento que ousa ousar: o MST. Por fim, aponto que a proposta colabora, de maneira significativa, para fortalecer a luta do MST e, por que não dizer, da classe trabalhadora, pois cumpre o que Stedile (2012 p. 76) indica: “A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”. Além disso, o próprio Movimento é um movimento de luta de classe, logo, se propôs e está executando uma proposta pedagógica de classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Por uma educação básica do campo, texto base**. In: KOLLING, Edgar J. *et al.* (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1989.

BAHNIUK, Caroline. Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST. 2015. [tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

Brandão, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “por uma Educação do Campo”, 2002

_____. Apresentação, In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 7-15.

_____. A escola do Campo em Movimento. In: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade. In: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A escola do Campo em Movimento. In: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A escola do Campo em Movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.) **Educação**

do Campo: Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011.

_____. *et al.* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

_____. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

_____. (Org.) **Caminhos para a transformação da Escola: práticas desde a Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Cadernos do Iterra n.15).

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

CALDART, R. S. et al. **Escola em Movimento: Instituto de Josué de Castro.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios. Porto Alegre, 1998, Dissertação de Mestrado.

CAMINI, Isabela; RIBEIRO, Marlene. Escola Itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. In: VENDRAMINI, Célia Regina e MACHADO, Ilma Ferreira (Org.) **Escola e movimento social: Experiências em Curso no Campo Brasileiro,** 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2ª ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2001.

_____. **Metodologia e Ideologia do Trabalho Social.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. In: **Cadernos de Sociologia,** v. 9, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998.

D'AGOSTINI, Adriana. A Importância e a Necessidade da Teoria para a Construção da Escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.) **Escola e movimento social: Experiências em Curso no Campo Brasileiro,** 1ª ed, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A Escola no Contexto das Lutas do MST.** Tese de Doutorado, Florianópolis, SC., UFSC, 2010, 312 p.

ENGUITA, Mariano F. (Trad.). Tomaz Tadeu da Silva. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES. **Sistematização**. Cascavel, PR: 2014, p. 40, mimeo.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Texto não publicado. s/d.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no sudoeste do Paraná**. Presidente Prudente: [s.n.], 2013, 129 f.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: **Por uma Educação do Campo**. Vol. 4 Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Formação e territorialização do MST no Brasil. In: CARTER, M. **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA, n. 15**. Veranópolis: ITERRA, 2010.

_____. A luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o conceito. In: **A escola Comuna**. Trad. De Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILE, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. II Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação. Seminário de Pesquisa, II (2007: Rio de Janeiro, RJ) **Anais/Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e**

da educação, Rio de Janeiro, 12 e 13 de dezembro de 2007. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008.

GOERGEM, Pedro. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILE; Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

INCRA. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2008.

IURCZACK, Adelmo. **Escola itinerante: uma experiência de educação do Campo no MST**. Curitiba: [s.n.], 2007, 269 f.

Lukács, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Célia Neves e Alderico Toribio (trad.). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A.; BUENO, M.S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002, p. 229-330.

MANACORDA, Mario A. **Marsa e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. Newton R. de Oliveira (trad.). Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARIANO, Alessandro S. Escola Itinerante dos Acampamentos do MST no Paraná: limites e possibilidades. UFSC, Florianópolis, 2011. Trabalho de Conclusão de Especialização.

_____. A Autogestão Nas Escolas Itinerantes do MST-Paraná. **V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas**, 2015.

MARTINS, J. De S. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. In: **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP. v. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH, p. 129-153.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. Crítica da educação e do ensino. **Introdução e notas de Roger Dangeville**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978, 255p.

_____. Observação da Margem do Programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa e Ômega, s.d. v. 2.

_____. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante, 1985. v.3, p. 5-30.

_____. Discurso ao Conselho Geral da I Internacional em agosto de 1869, In: MANACORDA, Mario Alighieri. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 88.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1987.

MEDEIROS, Evandro Costa. Formação Política no MST: o coletivo como espaço e sujeito educativo. In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

MERLUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1930. Isa Tavares (trad.). São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2009.

MOLINA, Monica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, S. M. A. de. **Por Uma Educação do Campo**. v. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **DOSSIÊ, MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001**. Caderno de Educação n. 13. Curitiba, Seed, 2005.

_____. **MST, 16 anos de lutas e conquistas**. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2000.

_____. **Normas Gerais**. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 1989.

_____. **Plano de Estudos**. Escolas Itinerantes do Estado do Paraná. Versão Preliminar, outubro, 2012 (documento sujeito a alterações), mimeo.

_____. **Memória da Construção dos Complexos**. Curitiba, 2011, mimeo.

_____. **Memória da Construção dos Complexos**. Curitiba, 2015, mimeo.

_____. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária**: Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Luziânia, GO. 2006.

NETO, Luiz Bezerra. A prática educativa dos Trabalhadores Sem Terra/MST. In: IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". **Anais do IV Seminário Nacional do HISTBER**, Campinas, v.1,1997.

_____. **Sem-Terra Aprende e Ensina**: Estudo Sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 67).

_____. A Educação Rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no Campo**: Recortes no Tempo e no Espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PARANÁ. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Carta do Paraná para a Educação do Campo**. Curitiba: 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná** - Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação - Seed. Curitiba, PR: 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba, PR: Seed, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

_____. **A escola Comuna**. Trad. De Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado, Vitória, 1999.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Escola do Campo - Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Doutorado. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

_____. FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre os Complexos de Estudo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Maria do S. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação **Cadernos Temáticos: educação no campo**. Curitiba: Seed - PR, 2005.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A Trajetória do MST e a Luta Pela Terra no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao Politecnismo**. Alexey Lazarev e Luiz C. de Freitas (trad.). São Paulo: Expressão Popular, 2013, 240p.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 7-23.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Pedagogia para Educadores do Campo**. – Francisco Beltrão, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e movimento social: Experiências em Curso no Campo Brasileiro**, 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS FALAS DURANTE AS ENTREVISTAS

Diretores

▲ A proposta que a gente está implementando hoje? Seriam os complexos de estudos. Esse nome significa você ter uma outra dimensão da questão da educação, você trabalhar numa perspectiva da, da, da mudança de você mudar a tua estrutura escolar, a tua forma escolar, ela pensa na totalidade, além de você mexer na estrutura, você garante um conhecimento científico para os educandos.

▲ Olha, eu há muito tempo já trabalho aqui nesta escola, eu vejo assim, que o trabalho docente, ele não deixa de ser igual ao de outras escolas, porque assim, por mais que a gente, a gente vem de um processo de luta, de uma escola diferente, a gente trabalha com o ciclo de formação humana, que é, para você trabalhar com ciclo humano, você tem que não só pensar no educando mas em si em toda a, a, a, comunidade, em toda a comunidade escolar, que a gente percebe, assim, da diferença entre a escola, uma escola que aqui o professor vem; a gente procura manter o educador o maior tempo com nossos educandos onde eles consigam conhecer de fato nossas crianças, e, trabalhar com elas de acordo com a realidade que elas vivem. Talvez em outra escola, o professor vem com aquela formação acadêmica, vem dá a aula dele sem se preocupar com a vida, da, dos sujeitos envolvidos.

▲ Olha, a proposta pedagógica, ela vem de encontro, com a necessidade do campo, eu acho assim, que ela vem, o difícil, o que dificulta talvez a implantação, a implementação dessa proposta é a formação desse, dos nossos educadores, porque as pessoas vêm, que nem eu já te falei, eles vêm com uma formação acadêmica e vêm pra escola e talvez a gente não tenha dado ainda conta de trabalhar a questão da formação, porque cada um vem de uma realidade, cada um, então assim, um pouco o que dificulta é isso.

▲ Sim, eu vejo assim, que a escola oferece, ah, não como deveria ainda, devido ao tempo, e devido a gente estar institucionalizado, quer seja estadual ou municipal, eles têm os tempos; apesar que a gente procura de fato implementar o projeto político pedagógico, que nos dá autonomia de uma série de coisas, assim, mas a gente sempre tem que tá respondendo pro estado ou município, então assim, a formação, ainda ela não tá dando conta, eu acho assim, as pessoas, eu acho que a gente oferece, mas eu vejo que é pouco ainda, e outra coisa que é muito, muito complicado, é assim, essa, como é que eu vou dizer, assim, essa troca de professores, é, hoje vem um professor e no ano que vem já é outro, então essa

mudança de professores, então, quem já tá mais, já tá a 4, 5 anos aqui, eles já conhecem a proposta, já conseguem trabalhar, já ajudam na formação, mas eu acho que enquanto formação, nós temos que melhorar muito ainda. A formação não, ela tá, tá, ela é boa, eu acho assim, que a gente estuda, para, planeja no coletivo, volta a estudar, faz reflexões, mas ainda não tá dando conta. Eu tenho um calendário escolar que tem que dá conta, é uma série de coisas que até a pessoa vir compreender, quando ela começa a compreender, chegou o final do ano, vai embora, ano que vem é outra pessoa que vem, isso é um fator negativo, que acho que atrapalha nesta questão da formação, da exigência que é a nossa proposta. É, eu acho que a maior dificuldade é isso que eu acabei de falar para você, essa troca de professores, de educadores, essa rotatividade que seria o nosso maior problema, mas assim, mesmo com isso tudo a gente ainda consegue, ver que a proposta é diferente, que as crianças realmente estão aprendendo, as pessoas que vêm pra essa escola, elas já não saem as mesmas, elas têm, uma outra visão de mundo, elas têm um outro conceito, então acho que ela...

▲ Ah, eu estou desde 2003. Com certeza, nossa, a gente tem visto resultados maravilhosos, assim, crianças, educandos, que eram de sala de recurso, quando estudavam na outra escola, eles vieram para a nossa escola só para a classe intermediária eles ganharam outra sala de recurso. Ó, eu acho, o conteúdo ele é universal, eu acho que é, ele tem que ser da base comum que é de direito da criança saber, do educando saber, que eu acho que é um direito dele saber, dominar esses conteúdos, agora o que muda é a forma de você trabalhar o conteúdo é a forma de você trabalhar o conteúdo que você muda, então eu acho que isso, isso que é o diferencial, então assim, além do conteúdo que é específico, que é daquela disciplina, que é da, da, que é comum, que é universal, a gente tem os que a gente consegue trabalhar que vai além, que é a proposta do Movimento daí que a gente acaba trabalhando, que é a valorização, da, da, da agroecologia, de como fazer, acho que têm algumas coisas que diferenciam.

▲ Então, é a proposta, é o complexo de estudo. Complexo, a palavra complexo já significa que é algo assim, que exige bastante esforço, bastante dedicação, bastante estudo, porque são vários elementos, que compõem esse complexo na proposta, assim, a partir da, desde a realidade do estudante, auto organização, fontes educativas, o trabalho, a cultura, os conteúdos científicos, produzidos pela, pela sociedade no decorrer da história, é, a luta de classe, que é a luta pela terra, a luta, por uma sociedade diferente, então eu acho que é isso que engloba o complexo de estudo, a proposta, que tipo de sujeito a gente quer formar, a ideologia.

▲ Olha, é a, é a forma que a escola está organizada, é, um dos pontos, aqui nós estamos organizados por ciclos de formação humana, não é seleção, a questão da forma que é conduzida as metodologias utilizadas em sala de aula pra, pra desenvolver o trabalho pedagógico, isso tem um diferencial que é muito importante, é, porque os conteúdos, eles têm que ser garantido, agora a forma que eles são *abordado*, quais os objetivos eles são *trabalhado*, fazendo a relação com a realidade dos estudantes, não trabalhar no conteúdo simplesmente por trabalhar para que esse (conteúdo), para que os alunos, os estudantes, ele consigam perceber qual a relação que tem com a sua vida, com o seu dia a dia, com a sua realidade, com a sociedade.

▲ Do campo, de uma forma ampla eu acredito que não, porque não é todas as escolas do campo que aderiram à essa proposta, quem aderiu, quem está aderindo, quem está propondo esta proposta, quem está trabalhando é o Movimento do MST, então, porque assim, hoje nós sabemos que muitas escolas, que são da zona rural, elas se denominam escola do campo, Colégio Estadual do Campo, Escola Municipal do Campo, mas elas trazem, trabalham a proposta que é direcionada ou pelo município, ou pelo estado, e nós não, nós nos identificamos como escola do campo e temos uma proposta voltada pra escola do campo, então elas são as escolas do Movimento do MST que têm, que têm essa proposta vigente, então eu acredito que, pras escolas do MST e também essas outras escolas, quisessem aderir a essa proposta, ela é, ela é favorável, ela contempla as necessidades dos trabalhadores do campo, dos estudantes que são, residem no campo.

▲ Sim, temos formação na semana pedagógica, é, outros momentos de planejamento, é voltado pra (proposta), é, é trabalhado a proposta dos complexos de estudos, nós não aderimos o que a Secretaria Estadual da Educação manda, que eles mandam um material pronto e igual pra todas as escolas, nós não, nós trabalhamos a nossa proposta, a formação dos professores é nessa proposta. Olha, (seria suficiente), (ela é), da forma que ela vem sendo trabalhada ela não está sendo suficiente, porque eu acredito que necessitaria um tempo maior de formação, até porque todo ano a gente tem que *tá* retomando, é, a proposta, e daí, assim, ah, porque há muita rotatividade de professores, como são, a forma que, o regime de contrato, PSS, não garante que os professores permaneçam na escola vários anos, nós ainda conseguimos garantir que alguns professores já estão na escola a 4, 5 anos, mas todo ano chegam professores novos e com isso a gente tem que retomar desde o início pra, pra que esses professores possam se apropriar, com isso, os que já estão a mais tempo, eles acabam, lógico, acaba se apropriando mais, mas não dá uma continuidade, aprofundar a proposta, então isso, eu acho que é um impasse nessa questão. É, eu acredito que a maior dificuldade seja essa questão da rotatividade dos professores.

▲ Então, a, a minha atuação na escola, ela aconteceu em dois momentos, o primeiro momento foi em 2009/2010 na Escola, é, Itinerante, né, Zumbi dos Palmares, que é no Acampamento Primeiro de Agosto, que atendia especificamente aquela comunidade, eu entrei como Coordenador Pedagógico, por 2 anos, num contrato PSS, aí depois eu assumi o (concurso), daí eu saí da escola em 2011 pra assumir o concurso em Foz do Iguaçu, concurso do estado, aí eu retornei em 2013 pra assumir a direção do colégio, até pra montar o processo, a criação do colégio, o processo pra construção também, do colégio, daí eu, então eu estou aqui já, desde 2013, na, nessa segunda atuação. Olha, eu acredito que sim, eles estão aprendendo, nós temos, assim, algumas, é, lacunas, temos algumas necessidades, assim, que a gente não conseguiu ainda superar, por questões de, da falta de estrutura física, que, hoje nós temos uma estrutura um pouco melhor, mas a nossa estrutura antes era bem precária; quando chovia, é, não dava pra dar aula, não tinha energia elétrica, sala de chão batido, molhava dentro, as estradas, dos acampamentos sem, não tinha, é, como é que eu vou dizer assim, a prefeitura não mantinha as estradas em boas condições de uso, então não dava pra os ônibus fazer o transporte escolar nos dias de chuva, então isso faz com que os alunos perdessem vários dias de aula, mesmo a gente fazendo um calendário de reposição a gente não conseguia atender

todos os dias que não tiveram aula, então, isso acaba prejudicando também, o processo de ensino-aprendizado dos alunos, mas nós temos uma vantagem que nós temos poucos alunos por sala, então se houver um esforço por parte dos professores e também dos alunos, das famílias, dá pra fazer um bom trabalho pedagógico. O conteúdo que, científico, ele, eles são iguais, mas nem todos, têm alguns conteúdos que, que *tá* na proposta, por exemplo, do Estado do Paraná, que nós não trabalhamos, porque a gente acredita que aquele conteúdo não contribui na formação do, dos estudantes, do próprio sujeito, e têm alguns conteúdos que, elaboraram a partir da proposta do Movimento, que tipo de sujeito quer formar, sujeito crítico, sujeito participativo.

Coordenadores

▲ Nossa, eu *tô* conhecendo, eu ainda, o diretor tem me passado algumas coisas, eu recebi esse material pra *tá* lendo, o plano de estudos, mas ainda não tenho conhecimento ainda da proposta da escola, acho que é isso que tem que ficar claro agora, não adianta eu tentar te explicar porque eu não vou conseguir.

▲ Eu acho que a grande diferença é porque ela faz parte de um Movimento social, o MST também tem as suas diretrizes e nós, enquanto que vem, e nós somos funcionários do Estado, mas a gente também tem que *tá* aberto ao aprendizado (desse Movimento), dessas diretrizes também, porque eles também vão dar alguns nortes pra gente, não tem uma proposta do Estado aqui dentro, tem uma proposta de um movimento social, que a gente colabora ou não, a gente tem a escolha de ficar ou não.

▲ Eu também não tenho como responder, nesse momento, porque eu *tô* conhecendo.

▲ Já fui informada que sim. É, eu ainda não tenho como avaliar.

▲ Há 3 dias. Também é difícil, avaliar nesse momento, porque é muito pouco tempo. Eu acredito que ele deve ser igual, no sentido, assim, o que é de conhecimento de a cada área específica, ele tem que ser passado, tem que ser desenvolvido, porém vai ter que o olhar diferenciado, com certeza.

▲ É, os complexos de estudo. É uma nova proposta curricular, que o Movimento vem pautando, desde, na implementação das escolas itinerantes, e que ela vem sendo aprofundada e estudada, e agora com a ajuda do Freitas, e dos teóricos

russos em quem que ele estudou, a gente vem tentando implementar essa proposta que é por complexo de estudo, na escola. É uma nova proposta curricular.

▲ A principal diferença é que eles utilizam a vida, o cotidiano da vida dos educandos como uma forma de mediação dos conteúdos escolares, mas não é negar ou nem deixar de fazer os conteúdos escolares que já existe, que é universal e que todo mundo deve atender, mas é utilizar a vida deles, como uma forma de mediação destes conteúdos.

▲ Ah, eu acredito sim, acredito e muito até, ah, porque ele valoriza, valoriza o sujeito do campo, valoriza a história do campo, até porque a matriz formativa é a vida, dos complexos, então é valorizar o cotidiano deles, não é negar nada do que já tenha acumulado historicamente, mas é utilizar a vida deles como forma de mediar conhecimento.

▲ Então, todo o começo de ano, e começo de semestre a gente tem a formação pedagógica, que é onde a gente, os coordenadores pedagógicos, a gente faz um estudo junto aos professores, que é a partir do curso de especialização que tem, a coordenação pedagógica, que tá a mais tempo, então participa, os diretores da escola também participam, os que estão a mais tempo fazem parte desse grupo de formadores, então a gente vem pra escola e o que a gente aprende lá, a partir dos estudos que estão sendo feitos, a gente traz isso para os professores aqui da escola e também com os cursos de formação que as escolas itinerantes propõe, então pelo menos uma ou duas vezes no ano tem aquele grande curso de educadores, em todo o Paraná, e daí o pessoal faz a socialização, mas tem os momentos de estudos sim. Eu acho que é pouco, porque na verdade o cotidiano escolar também prejudica, porque a gente tem uma rotina escolar, então a gente tem momentos muito pontuais de formação, ou é uma semana pedagógica, ou é uma parada pedagógica, então a gente não tem aquela continuação para um grupo de estudo, pra além do horário de trabalho, porque cada um mora num lugar, cada um tem uma rotina diferente, mas é pouco, eu acho que a gente enquanto escola, ou (enquanto), porque a, a forma escolar é que inibe a gente de fazer mais formação, porque a forma que a escola tá organizada não dá condições pros professores, pra gente fazer mais formação dos professores, então eu avalio como pouca. A maior dificuldade, eu acho que é a compreensão da proposta, é, porque a gente (tem), porque são poucos que têm essa formação mais contínua que vai no estudo de formação, porque quando a gente vem pra escola tem professores de, tem professores que é dedicado, tem professores que se esforçam, tem professores que só tão pra cumprir uma carga horária, que seria em qualquer outra escola eles fariam a mesma coisa, então, ainda tipo, e o pouco momento de estudo que são esses momentos muito pontuais prejudicam as pessoas a compreender a proposta, e daí têm professores que conseguem nos conteúdos escolares, fazer essa relação e conseguem fluir e têm professores que tem aquela resistência e que faz o tradicionalzão mesmo, sem, sem fazer essas relações que os complexos de estudos vêm propondo.

▲ Que eu atuo mesmo é desde 2009, mas eu comecei trabalhando na EJA e daí enquanto eu fazia o curso, de formação dos educadores, e daí nos anos mais finais, assim, mais na coordenação pedagógica faz 2 anos. E nessa escola, desde (dois mil e...), eu fui estudante dessa escola, eu fui educanda da escola e daí eu vim e

ingressei. Então, eu acho que dificuldade na questão de conteúdos, eu avalio como em todas as escolas vai ter dificuldade, porque têm vários níveis de aprendizado, né, várias relações sociais que as famílias desenvolvem, acho, eu imagino que todas as escolas tenham isso, né, mas eu, eu acredito, eu acho, que foi isso que deixou bem claro na formação pedagógica, o que o Freitas sempre fala, a gente não pode ensinar menos do que em geral é ensinado, a gente tem que (ensinar), se ensinar aquilo, tá bom, mas a gente tem que ensinar mais, então, mas eu acredito que os conteúdos, dentro de tudo isso, assim, os contexto social, a relação familiar, o contexto que a escola tá inserida, as dificuldade da infraestrutura, né, que a gente tem, mas eu, eu enquanto coordenadora pedagógica, 1 ano e pouco, vai fazer 2 anos, eu acredito sim, que vem sim, sendo sim, mediado, é esse o grande esforço. O (conteúdo), eu, eu, o conteúdo, ele é universal, né, ele é, tem o conteúdo de fotossíntese, todo, tudo isso é conteúdo universal que todas as escolas de todos os lugares ensinam, então o conteúdo escolar, ele é igual ao de todas as outras escolas, a diferença é a maneira que vai ser ensinado, é, então eu vou usar o espaço que a gente tem ali fora, eu vou trabalhar erosão, pra que mostrar só o papel, só as fotos se você sai ali fora e você vê a erosão ali fora, trabalhar a fotossíntese, pra que, ficar só em vídeos, só em fotos se a fotossíntese tá acontecendo aqui fora, a diferença é a maneira como é mediado, mas o conteúdo escolar, ele é igual ao de todas as escolas.

▲ Tá, é, como eu estou na escola, agora a pouco tempo, então eu não sou a pessoa mais, é, indicada pra responder isto, até porque eu ainda estou estudando o currículo da escola, eu cheguei aqui na escola faz 2 dias, então na verdade eu não conheço ainda, eu sei que a proposta implementada na escola é diferente da proposta, nós não seguimos a proposta feita pelos professores do Estado, não que esta que a escola trabalha não seja feita também por “eles”, realizada por “eles”, mas é uma proposta diferente por ser uma escola de campo é diferenciada.

▲ Olha, o trabalho docente, eu penso que é, não se diferencia, é, porque o trabalho docente é o ensino, a pesquisa, com os alunos e a comunidade, e enfim, eu penso que o trabalho docente não se diferencie nesse sentido, e diferencie sim, é, na implementação da proposta, aí sim vai se diferenciar, nas metodologias, no método adotado, pela, pela comunidade, mas o trabalho docente é ensino.

▲ Os planos de estudos que os professores realizam? É, pelo que, eu assim, não recebi ainda o plano de estudos dos professores, mas vi que eles, vi eles fazendo e participei. Esse plano de estudos é um livro azul? Isso, exatamente, é esse livro. E assim, os professores conhecem a, está seguindo a proposta de educação do campo, penso que esteja, apesar de não conhecê-la na totalidade, mas assim, pelo menos o que eu conheci até então, eu penso que esteja sim na concepção de educação do campo, mais do que, a o que, mais do que as, as diretrizes que, é claro que também segue uma diretriz, né, do Estado, mais do que as diretrizes, ou os planos docentes do, das outras escolas. Porque ele realiza exatamente, pelo menos pelo que eu penso, né, ele trabalha especificamente a educação do campo, né, ele trabalha com a, uma concepção diferenciada da, da regular, vamos dizer assim, apesar de ser um ensino regular.

▲ Não sei, mas eu sei que os professores trocam muitas informações, então nesse dia de formação, aí eu percebi que os professores estavam todos juntos e aqueles que sabiam passavam, repassavam as informações pra aqueles que não sabiam, tanto que estudaram juntos a, o plano de estudos, os que entendem mais, é, repassaram pra aqueles que não estavam na escola nos anos anteriores. Olha, eu acho que formação, é sempre formação continuada, eu acho que nós nunca estamos suficientemente prontos, porque, por mais que o (professor), o profissional entenda, o educador entenda o plano de estudos, ou, sempre alguma coisa vai faltar, nós nunca estamos prontos. Ainda não, mas assim, é, vejo que têm professores, nós professores acostumados com outra realidade, chegamos aqui e nos deparamos com esse plano de estudos diferenciado, eu acho que aí já é uma barreira, eu chego aqui e não é a mesma diretriz, ou então não é a mesma, é, eu tenho lá uma forma de plano de trabalho docente na outra escola e aqui eles fazem completamente diferente porque é outra realidade, então, isso já é uma barreira para o professor que ele precisa transpor, já no conceito, naquilo que é conceitual, e aí ele vai pra sala de aula tentar colocar em prática o que é conceitual, eu, eu percebi já dificuldades nesses dias aí de professor, é, colocando o conceito na sala de aula, então eu acho que demora um tempo sim, tem dificuldade sim.

▲ Agora, comecei agora este ano. Olha, eu ainda não consegui, pra ser bem franca eu não consegui verificar essa, se eles aprendem realmente o conteúdo da proposta. Ele é diferenciado na forma de ensino, mas o conteúdo historicamente produzido pela humanidade é o mesmo sim, pela pouca experiência que eu tenho aqui, que eu visualizei o conteúdo é o mesmo, mas, é diferenciado nesse sentido, com algum, acho que se coloca mais elementos né, pra, pro trabalho, eu acho que o trabalho se torna, de repente o professor, a primeira barreira é que parece que o trabalho será maior, do que o trabalho normal, que nós (fazemos), porque chamar de anormal também o que é normal e o que é anormal, não existe, mas se fosse dizer que o outro é anormal e esse é normal, a barreira que, que você encontra quando vê, parece que o trabalho vai ser bem maior pra conseguir dar conta de tudo aquilo que eles fazem, eles não, nós, agora eu me incluo também, tudo aquilo que nós fazemos na escola. Eu acho que a prática, a gente tem que tomar cuidado pra não virar uma prática cotidiana e simplesmente fazer por fazer, isso também, mas depois que se começa a fazer, parece que isso se torna parte dos afazeres diários, parece não, se torna parte dos afazeres diários e nós vamos dar conta, nós, escola, damos conta, mas a princípio, parece que é bastante coisa pra fazer, e, que a gente (num), que os professores, que os alunos, que todos nós não daremos conta de tanta coisa, proposta.

Professores

▲ Olha, eu *tô* chegando no Movimento agora, então têm umas coisas que eu não estou a par ainda, principalmente porque teve a greve, a gente não participou da semana pedagógica, então assim, têm umas coisas que a gente não, que eu não *tô* a par ainda, assim, a proposta no geral, assim, pra minha disciplina que é matemática é sempre *tá* buscando os conhecimentos dos educandos e aliando aos conteúdos em sala de aula. Então, assim, tudo o que se destina à reforma agrária, aos conhecimentos que eles utilizam no campo eu tenho que *tá* colocando dentro do ensino, acionando dentro de sala de aula.

▲ Assim, aqui, é, em outras escolas, é, a gente não tem o foco pedagógico, digamos assim, em *tá* aplicando o que você passa em sala no cotidiano do educando. Aqui não, aqui a gente tem essa, digamos assim, essa obrigação, entre aspas, então assim, todo conteúdo que você planeja, a partir do momento que você *tá* planejando, é a tua aula você já *tá* tentando colocar no cotidiano dos educandos, é, dos educandos do Movimento, aliado aos conhecimentos que eles utilizam para o Movimento.

▲ Com certeza. Porque assim, é, os educandos do Movimento, eles têm os ideais deles, eles, é, trabalham no campo, e assim, o tempo inteiro o professor *tá* sendo orientado a trazer esses conhecimentos do campo, os ideais deles enquanto Movimento pra sala de aula, então eu acho assim, que *tá*, uma coisa aliada, totalmente atrelada a outra.

▲ Bom, é que, como eu disse, eu *tô* chegando no Movimento agora, então assim, pelo que eu percebi seria a formação pedagógica, mas como os PSS's esse ano não tiveram a oportunidade de ter essa formação pedagógica lá na primeira semana ficou um pouco conturbado agora pra gente fazer nesses 2 dias, mas pelo que eu percebi sim, a gente tem na formação pedagógica esse momento, esse espaço. A gente, assim, é que nem eu falei, assim, a maioria desses conhecimentos, dessa, desse término do conhecimento da proposta vai indo ao longo do ano, com o desenvolver das atividades. É porque, assim, até o nosso processo de formação foi, é diferente da proposta pedagógica, assim, então, assim, a minha maior dificuldade é, é entender esses momentos e tal, assim, porque eu não tenho experiência, porque é o meu primeiro ano na escola, assim, então a minha maior dificuldade, assim, é *tá* ingressando nesses momentos, porque é tudo muito novo, assim, é uma proposta pedagógica diferente do que, do que foi, é, ensinado na universidade.

▲ Esse é o primeiro ano. É igual, porém com formas metodológicas diferentes. Porque, assim, o tempo inteiro você tem que *tá* buscando os conhecimentos do, aliando os conhecimentos do campo, né, a vivência deles ao conteúdo em sala de aula, o tempo inteiro você tem que *tá* fazendo isso.

▲ Complexos de estudo. Essa é uma proposta tecnológica, é, que ela tem relação

com a terra, com a vida e o complexo de estudo, ele é tudo isso, é levar as crianças a compreender a sua própria realidade. O complexo de estudo auxilia e subsidia o professor com isso.

▲ A diferença é que aqui a gente não se prende nos livros didáticos, a gente sai da sala de aula, trabalha com, trabalha com a realidade da criança pra a aplicação dos conteúdos, e depois retorna para o livro didático, então, o primeiro passo é sair da sala de aula, é apropriar conteúdo na própria realidade pra depois um conteúdo maior.

▲ Sim, ela está, visto que, ela trabalha primeiro com a realidade da criança, ela trabalha junto com a criança, junto com a família e isso é muito importante.

▲ Sim, há formação, sim. É suficiente, desde que o professor também busque se apropriar dessa proposta, busque leituras, busque construir, qualquer outra proposta pedagógica, as formações são as mesmas. E a maior dificuldade é, eu acho, que é conhecer toda a realidade do aluno pra gente poder apropriar isso e trabalhar isso em sala de aula.

▲ Trabalho há 1 ano. Os alunos vêm com uma defasagem de conteúdo muito grande, de muitos anos anteriores, a proposta, ela está auxiliando sim, mas vai demorar um tempo pra gente ver resultado. Sim, esses conteúdos são iguais, eles partiram da proposta curricular do Estado, então eles não diferem muito de outras propostas.

▲ A proposta, a gente trabalha, assim, de acordo com o planejamento do município, aqui como tem a escola do Estado, também do Estado e, o Movimento, do MST, a gente, tudo o que vai fazer tem que tá de acordo com o Movimento, e tanto o planejamento, nós fazemos o planejamento e a gente coloca as porções, que se chama de porções, por exemplo, esse bimestre eu vou trabalhar, é, o acampamento e assentamento, é o que nós vamos trabalhar dentro da, dessa porção, que eles chamam.

▲ Aqui, uma que já é, vamos se dizer, escola do campo, então ela já é diferente nesse ramo, tudo o que a gente vai desenvolver aqui é diferente da cidade porque aqui a gente vai relacionar mais ao meio que eles vivem, ao, ao, à vida cotidiana deles aqui e lá na cidade a gente engloba um, um geral, né, e aqui não, aqui é mais referente mesmo ao, ao Movimento.

▲ Sim, o que eles passam pra nós, sim. Ah, desde a hora que a gente vai planejar, já fica bem claro, o planejamento tem que ser de acordo com aquilo que eles vivenciam aqui, então fica bem claro que tá dentro da proposta.

▲ Olha, não, não chegou no meu conhecimento ainda, o que, quem passa é só mesmo a equipe da escola.

▲ Ah, eu tenho 1 mês. O conteúdo é igual, o que, como eu já disse, o que vai diferenciar é na hora de você planejar a sua aula, que tem que englobar o assunto geral e o que eles vivem no dia a dia, a mudança é só aí mesmo.

▲ Olha, pra falar a verdade como se chama, o nome, específico, a gente não sabe, porque na verdade, ninguém passou, tem a proposta, que é ligada ao MST, que a escola é itinerante, que é ligada ao MST, mas assim, o nome da proposta a gente não conhece.

▲ Assim, aqui nessa escola, pelo que a gente vê o professor tem mais funções, tem a, são divididos em ciclo de formação humana, então, além de trabalhar aqui na sala, a gente tem o reagrupamento, tem a classe intermediária, então, o professor tem além da sua turma, ele tem mais, mais outras crianças para ele trabalhar, eu acho que essa é a diferença das outras escolas, porque o professor tem a sua turma e só, e a gente tem a nossa turma e essa classe intermediária de reagrupamento.

▲ Eu acho que tá de acordo, porque a, o que eles apresentam, tem que tá de acordo com a realidade do aluno, então os conteúdos têm que, os conteúdos do currículo têm que tá vinculado com a realidade do aluno, eles têm que ter interdisciplinaridade, se for trabalhar geografia, tem que trabalhar história, tem que trabalhar matemática, tudo, de acordo com a realidade dele, que é as porções da realidade, que os conteúdos são separados por essas porções, então além de ter o currículo, que a gente usa, os conteúdos são separados por essas porções, então eu acredito que é, que está de acordo, com a proposta da escola.

▲ Não, eu não sei, até agora, eu trabalho há 2 meses aqui eu não sei se tem, se existe uma formação, que quando eu cheguei aqui, quem me passou essas informações, que seria diferente a forma de trabalhar, era a coordenação, os professores que estavam aqui a mais tempo, mas não que teve uma formação para isso.

▲ Há 2 meses. Acho que sim da forma interdisciplinar, assim que eles tratam, acredito que eles conseguem aprender, dentro das limitações que a escola tem, têm algumas limitações aqui na escola, tanto de espaço físico e de material, assim, o professor tem que se esforçar mais para passar o conteúdo, mas eu acho que eles conseguem aprender. Então, o nosso planejamento, pelo que eu vi ali, eles usam o currículo das escolas itinerantes, que acho que eles pegaram alguns conteúdos do currículo de Cascavel e da AMOP e selecionaram e fizeram esse currículo, então, se, se, como é a pergunta? Então, é igual, mas a forma de trabalhar que é diferente, então, têm os, os conteúdos são iguais desses currículos que eles formaram esse currículo da escola itinerante, mas a forma de trabalhar que é diferente das outras escolas, devido a essa porção da realidade, então se você pegar um conteúdo de português, um texto, se eu vou trabalhar pontuação, mas eu posso pegar um texto que fale sobre geografia e trabalhar pontuação e trabalhar, com outras, com outras coisas.

▲ Deixa eu pensar, é, não, porque eu também sou nova na escola, sabe? Eu vou ficar te devendo.

▲ Olha, a diferença é que ela é muito particular na questão dos complexos, das porções, é, dos tempos que são trabalhados e tal, é totalmente diferente no sentido de, de ser uma escola voltada para a realidade, é, da terra, então, embora eu esteja (afastada), estivesse afastada da, da, de sala de aula há 20 anos, é, a proposta é

bem diferente, porque trabalha com a realidade local, com a realidade local, com a realidade é, é apresentada pelo Movimento, então é, é tudo diferente, pra quem vem de fora, é, você cai aqui, como que, você tem que aos poucos tentando se situar pra poder trabalhar, a grande dificuldade que eu vejo, é que de repente se trabalha tantas coisas, é, é, que estão envolvidas no, na, na proposta de trabalho aqui e que de repente, é, falta tempo pra você trabalhar os conteúdos das disciplinas específicas, que fica muito fracionado, sabe, pelo menos é essa visão que eu tenho percebido e a dificuldade aonde você vai trabalhar ali com um educando de 4º, 5º ano, que, não conhece nem as vogais, não sabe nem o próprio nome.

▲ A proposta está. Agora, efetivação disso em sala de aula, eu acho que fica a desejar. Porque existe uma rotatividade de educadores muito grande, é, eles vem pra cá, não ficam, não dão continuidade, então a cada novo educador que assume uma turma, você começa da estaca zero, e daí você não consegue ver continuidade.

▲ Existe, existe formação sim, é, eu entrei em agosto, é, aí volta e meia é feito alguma reunião, um encontro pra formação, só que, é, pra quem vive, pra quem é do Movimento e, e conhece essa realidade proximamente é muito mais fácil, agora pra nós que viemos de fora, é, até você começar a se adaptar a esse tipo de, a, à proposta propriamente dita, leva um tempo. Pra quem tá chegando não, não. A maior dificuldade é dar conta de trabalhar todos os conteúdos pela falta de tempo em desenvolver esses conteúdos visto que são muitas atividades extras, e, e aí dificulta a continuidade.

▲ Desde agosto do ano passado. Eu diria que não atinge nem 30%. É, ele não é igual porque você *num, num, num* consegue trabalhar tudo aquilo que é previsto devido às atividades extras que têm para serem feitas e pelo próprio fato deles não conseguirem acompanhar, não conseguem acompanhar o, o rendimento de cada turma, quando você se depara com alunos de 5º que não sabem nem as vogais, que você vai fazer? Como que você vai trabalhar o conteúdo?

▲ Como assim, implementação do que? Ah tá, é, num consegui pegar assim. Ah, é a proposta ciclo de formação que você tá falando? Isso, aham, é que é os complexos de estudos que tá sendo implementado que é através dos cursos de formação que o Movimento têm vários, com Luiz Carlos de Freitas, Roseli Caldart, tá, tá, então, é, foi aderida essa proposta complexos de estudos por área de conhecimento e tá sendo implantada as coisas de formação humana também, então essa é a proposta, os complexos de estudos. Os complexos de estudos? Ele interliga todas as disciplinas e todos os conhecimentos, pra mim é isso.

▲ Então, nessa escola nós temos, é, um cronograma que multiplica as atividades do educador, então, quando o educador vem pra cá, a gente mostra a proposta, apresenta, porque, é planejamento por área de conhecimento, é planejamento por disciplina, por interdisciplinaridade e têm muitas atividades além daquele dos conteúdos próprios dos didáticos, que nós temos o tempo formatura, a gente tem, é, trabalhos que vai desde a horta, trabalho prático, que as crianças vão pra pensar essa horta na teoria, na prática, e, ajudar a construir ela, então assim, além da sala de aula, o educador vai ter muitas atividades extraclasse, extracurricular, pra dar conta de toda essa proposta que nós temos que é gigantesca.

▲ Olha, creio eu que sim, porque a gente não tá deslocado fora, a gente pega as propostas da educação e a gente vai trabalhando em cima dela, e, além disso, a gente vai planejando outras, como eu disse antes, a extracurricular, que acaba sendo mais do que a própria grade curricular que nós temos, então assim, há um esforço bem maior, bem mais amplo.

▲ Sim, o Movimento, enquanto Movimento Sem Terra, no Setor da Educação o Movimento Sem Terra sempre *tava*, é, possibilitando que todos participem dos cursos de formação e no decorrer do ano têm vários, desde o encontro de educadores da EJA, encontro de educadores da reforma agrária que vai ter agora, que é gigantesca, pra reunir acho mais de 5 mil. Então assim, mas no decorrer do ano tem sempre curso de formação, então, é, vai a equipe de um, vai a equipe do outro e sempre vai ser apresentada a proposta da educação, a nossa metodologia, como que é, como que tem que ser e sempre voltado para a realidade, a gente também segue as linhas do Paulo Freire, sempre voltado para a realidade da escola, a realidade do assentamento, do acampamento, e nunca perder a questão do educando, tem que levar em consideração a realidade que ele vive, mas a partir dali ir pros conteúdos também didáticos, que toda grade curricular exige, a gente não fica só na realidade do educando e esquece dos conteúdos. Olha, pra quem continua na escola é, por daí, todo ano tem curso, mas pra quem vem, ficam um (tempo), é, professores que nem do Estado, são PSS, às vezes vem esse ano e ano que vem já não vem mais, então, daí vem um novo, então há essa rotatividade, aí é, é, um pouco difícil, mas quando o educador vem, ele se identifica com a proposta e ele quer ficar aqui, daí ele consegue ter essa formação e também tem que *tá* aberto, porque, que nem assim, a gente teve, a gente teve uma ação que toda a comunidade, o assentamento, os acampamentos, os estudantes, os educadores estavam num manifesto para fechar o pedágio, que foi dia 11, então assim, essa ação é uma ação de luta, então se o educador não vem na escola nesse dia, não vai pra luta, é sinal que ele não aderiu à proposta, e ele não, então ele não vai fazer parte desta escola, quer dizer assim, automaticamente ele vai sair, porque ele não gostou, não aceitou, não aderiu à proposta da, desta escola que luta com a comunidade, é esta que é a tal da realidade, se a comunidade *tá* em luta, a escola também tem que *tá* em luta. A maior dificuldade é essa da, da rotatividade dos educadores da escola. Tem alguns que até querem ficar na escola, mas daí por causa da colocação dos processos seletivos, dos concursos, acabam indo pra outros lugares, e não vem pra cá.

▲ Então, eu cheguei agora, porque eu atuava no Setor da Educação do MST em Curitiba, e eu comecei a atuar agora na escola, acompanhar a escola, é, eu *tô* assinando contrato com a prefeitura como bibliotecário, que é uma forma legal de eu *tá* na escola, mas eu faço a maior parte do trabalho voluntário, enquanto Movimento Sem Terra, enquanto militante, acompanho de tudo, desde secretaria, biblioteca, cozinha, ajudo em tudo o que for necessário, ajudo a discutir, cobro dos educadores, ajudo a acompanhar, então assim, não é uma coisa única, só, eu me envolvo em todo o corpo da escola. Então, com, assim, os educandos, é, da escola municipal, porque, como é junto, é, eles *tão*, têm certa dificuldade no letramento, na letra escrita, mas é, não porque não, anteriormente não tinha se dado conta, não tinha conseguido, é, organizar bem certo as horas atividades, por falta de educadores, esse ano como a grade *tá* completa, então nós estamos conseguindo fazer as

atividades extraclasse, a, dando possibilidade dos educadores ter o seu momento de planejamento na escola, então assim, eles tão participando em aula de informática, aula de leitura em biblioteca, como esse ano a gente montou a biblioteca, tem eu trabalhando, eu trabalho leitura, dou leitura para eles fazerem leitura silenciosa, leitura em voz alta, mando texto pra eles lerem em casa e depois me dar um retorno, então agora tá tendo essa, tá se desenvolvendo mais, dando mais possibilidade pra isso. Os conteúdos da escola? É, como eu disse, têm os conteúdos, é, da grade normal, mas têm os nossos conteúdos que é adaptado à realidade, a gente procura livros mais pra base da educação no campo, mais voltados à agricultura, mas, é, garantido os conteúdos normal que todas as escolas têm por aí, de matemática, física, biologia, química, normal, a gente tem além disso, a gente mais material ligado à agricultura, produção e é (voltada), os professores, planejam as atividades voltadas pra essa realidade, então eles têm que adaptar também, não é só pegar o livro didático e executar o que tá escrito lá em São Paulo, também isso, mas além disso, eles têm que adaptar o conteúdo pra realidade daqui.

▲ Assim, a diferença, como que ela é adaptada na escola? Oh, o nome, um nome assim, eu não sei exatamente não, porque esse é o segundo ano que eu tô trabalhando, então assim, o nome da proposta, eu sei que é uma proposta diferenciada, ela é trabalhada por complexos, então assim, eu ainda não aprofundi bem ainda nela, eu tô começando agora, a, porque o ano passado além de ter sido meu primeiro ano na escola, foi meu primeiro ano de dar aula, então assim, foi tudo muito novo, então assim, nesse ano eu até falei, comentei com uma professora, que pra mim tá sendo melhor, tô começando a se adaptar, a pegar os conteúdos, colocar o conteúdo com a realidade, então assim, é, por isso que eu não sei te falar muito sobre a proposta.

▲ Então, o que eu posso te dizer é que, assim, o trabalho meu (só), por enquanto só foi nessa escola, eu até tive CELEM, numa outra escola, a diferença é que lá o CELEM também era uma experiência nova, sou professora de língua espanhola, e aí nessa daqui por estar na grade, eu achei assim, uma diferença é que tem uma sequência, desde o 6º ano até o 3º ano, então você tem uma sequência, e no CELEM você prepara que é em forma de curso, então assim, essa foi a diferença por ser o começo ainda.

▲ Eu acredito que sim, porque assim, devido à realidade dos alunos aqui, eu acredito que a proposta tenha sido boa, eu acredito também que tem que aprender bastante trabalhar com ela, porque não tem muito ainda, assim, aprofundamento nela, mas eu acredito que sim.

▲ Sim, isso sim, até porque quando eu entrei, foi tudo muito novo, porque teve na semana pedagógica, e daí assim, pra mim era tudo novo na realidade, o modo escolar, mas esse ano também já teve, já sentaram esse ano com os professores, explicar pros professores novos que chegam, eles explicam o máximo, assim, que podem, e daí no dia a dia você vai pegando com os outros colegas que já estão a mais tempo que você, no começo pra mim eu achei muito difícil, porque tudo muito novo, então assim. A formação dos professores aqui? Não é suficiente, eu acho que não, deveria ter mais, porque é pouco tempo, assim, que a gente tem pra, principalmente pra quem é novo, que chega na escola, acho que deveria ter mais,

mas devido ao tempo também, daí o professor também tem que ir buscar, às vezes eu, quando tinha muitas dúvidas procurava o pessoal que já estava mais envolvido na escola e procurava pra poder aprofundar mais. A maior dificuldade pra mim aqui, olha, eu acredito, assim, que é mais, assim, a questão de, como eu vou te dizer, (sabe), é, o que os outros professores falaram que antecederam a mim falaram a questão do, que mudam de professores, aí às vezes, eu por estar no segundo ano esse ano, pra mim, eu achei, assim, uma facilidade, dar sequência no conteúdo, aquilo que eu passei, aquilo que eu não passei, então, assim, acho que umas das maiores dificuldades seria mesmo esse caso de professores que mudam, aqueles que todo ano, de ter PSS e troca. Eu *tô* contente, assim, de tá trabalhando o segundo ano aqui e me aprofundar, esse ano *tá* sendo melhor que no ano passado. Eu tinha muita dificuldade antes.

▲ Esse vai ser o segundo ano. Aqueles que estão interessados sim, mas têm muitos que não gostam da proposta, têm uns que são revoltados, eu *tô* falando bem a realidade, pelo que eu vi no ano passado, mas têm alunos, assim, que são interessados, você vê que vai dar aluno mais ou menos, mas têm alguns que não. Eu, pra mim é, não totalmente, porque têm alguns conteúdos que não entram ali na proposta da escola, daí até eu já fui procurar, por causa, que nem a literatura no ensino médio não entra ali, a literatura, os clássicos, a literatura, mas eu acredito que o professor sempre, acho que é importante sempre dar uma pincelada.

▲ É, a proposta em implementação? Mas, pedagógica, assim, é diferenciada, metodologia com a realidade do campo, e assim, voltada para a área deles, do campo, eu entendo isso. Não lembro.

▲ Nessa escola é totalmente diferente a metodologia, da cidade, né, porque aqui é uma escola do campo, tá, como eu tinha dito antes, tem que se adequar com a realidade deles, ter uma especialização em educação no campo e lá na cidade é totalmente diferente, mas, é, assim, na realidade, com as questões metodológicas, os conteúdos, e aqui não, aqui nós temos que deixar tudo mais voltado pro campo, trabalhar o conteúdo, relacionar com o campo também, e, eu acho que é isso.

▲ Eu acho que *tá*, porque nós fazemos planejamento, as propostas pedagógicas, tudo, uma equipe coletiva, eu acho que é isso. Aí eu não sei te dizer, aí é aquilo que eu coloquei já esse ano.

▲ Não, que eu saiba tem, é, Educação no Campo, na Unioeste, especialização, e, aqui, que eu saiba não.

▲ 4 *anos*, 3 anos na cidade e aí 2 anos no campo. Nessa escola em 2013 e nesse ano. Sim, o problema é que é diferenciado, com, eles têm muita dificuldade, mas com *bem* explicação e mais com a realidade do campo deles. O conteúdo é igual sim, mas o jeito, pra dar vários exemplos, né, só que não pode ser assim, muito mais puxado o conteúdo em relação à cidade, porque é um pouquinho diferente, lá é muito mais puxado. Aqui no campo, quando a gente trabalha com um conteúdo, a gente sempre trabalha mais, é, passo a passo e calmo e não é um conteúdo muito mais puxado, e lá na cidade, já mais, mais puxado e passo conteúdo mais difícil, e, as tarefas aqui por exemplo, eu não passo muito, só passo uma, duas, porque o

aluno tem seus deveres na casa, também, no campo. Isso, dou mais atividade em sala de aula e só de vez em quando eu passo uma tarefinha pra não prejudicar os deveres que eles têm também pra fazer em casa, e essa é a diferença do campo.

▲ Desculpa, eu acho que não vou poder responder, eu tô começando esse ano.

▲ Então, assim, a diferença não é muito grande, na minha opinião, porque a gente prima mais pelo conhecimento que eles já trazem de casa, que é a realidade de cada um, a gente respeita a realidade deles, procuramos trabalhar as disciplinas baseado nos que eles co, no que eles vivem, eu acho que, em questão assim de disciplinas são as mesmas, a única coisa que a gente prima, é, pra gente ver o que eles já trazem, porque todos trazem uma bagagem, ninguém vem pra escola vazio, eu acho que é essa a diferença.

▲ Se for o plano de estudo dentro do, daquele plano, do, do, do MST, é o Caderno de Plano de Estudos, tá dentro! Eu já estudei ele, eu já analisei, tá dentro. Então, porque ali contempla tudo, tanto a parte das disciplinas, como a parte do, da educação em si, tudo que rege na, na lei, ali dentro tá, nós não estamos fugindo de nada.

▲ Se eu sei se existe? Existe. Não, eu acho que teria que ser mais profundo. É entender a realidade, porque, por exemplo, assim, existe muita rotatividade de profissionais, por exemplo, eu, como eu sou formada em educação do campo, eu já estudei pra isso, eu conheço a realidade deles, mas têm muitos professores que vêm de fora que não conseguem entender, não conseguem entender esse processo, então demora um pouco, aí quando a pessoa conhece, aí, geralmente, é (trocado), troca de lugar, porque quem é PSS, então, geralmente, faz a inscrição de novo e vai pra outro ambiente, não permanece então essa rotatividade, eu acho que não tem condição, a rotatividade do corpo docente.

▲ Então, na escola é meu primeiro ano. Eu acho que a dificuldade tem em todo lugar, uns mais, uns, uns aprendem mais, outros aprendem menos, mas assim, se for falar de um modo geral, sim. Igual, é igual porque, assim, não, não, na minha área, por exemplo, não tem como você falar, por exemplo, de química, ou de matemática diferenciada de, dos outros estabelecimentos, é, é, é o mesmo.

▲ Nome, o nome da proposta eu não sei dizer, eu comecei a dar aula aqui agora, eu não lembro muito bem, é o meu primeiro ano, eu não lembro o nome.

▲ Eu achei assim, é mais tranquilo, os alunos têm, têm menos alunos na escola, então é mais fácil de trabalhar com uma quantidade menor de alunos, a questão da estrutura deixa um pouco a desejar, mas assim, o colégio em si, o local, é assim, gostoso de trabalhar, então isso é bem legal, então, diferente da cidade, que você pega turmas com 40, 50 alunos, então você acaba não conseguindo trabalhar tudo o que você tem que trabalhar, então é uma questão de ter menos alunos, então, acho que se, acredito eu, né, que você consegue, trabalhar melhor individualmente com cada um, coisa que não dá para fazer na cidade, com uma aula de 40 minutos, se for atender um por um, você acaba ficando um minuto com cada aluno só e não sobra tempo pra nada, então aqui você tem o tempo melhor pra trabalhar com eles.

▲ De acordo está, agora porque, como que eu vou dizer, eu não sou bom com as palavras [risos] eu não saberia te dizer assim, Acho que sim, ela, você tem que trabalhar bastante de acordo com a realidade do local, então, eu acho que ela tá de acordo por causa disso, você tem que associar sempre a sua matéria pensando na realidade de cada um, não pensando num todo, pensando aqui, na realidade como eles vivem.

▲ Olha, eu ouvi dizer que tem, assim, pelo comentário dos outros professores, me falaram que têm essas formações, mas eu não participei de nenhuma ainda, quer dizer, participei de, teve uma, no começo do ano eu participei sim, mas diz que têm várias outras que sai pra fora também, outros cursos. Eu acredito que se, se, tiver sempre e a escola estiver sempre estar informando, eu acredito que sim. A minha dificuldade no momento foi mais com relação ao, aos planos de aula que têm que elaborar que é um pouquinho diferente do que eu tô acostumado trabalhar, então, é, um professor ele elabora dos outros também, a gente tem que fazer e enviar pra eles, então, é um pouco diferente do que eu tô acostumado, então eu tô me adaptando a essa questão, de trabalhar mais em conjunto com os outros professores.

▲ Eu comecei agora, de aula hoje é o segundo dia. Eu acredito que sim, que nem a primeira aula foi mais, assim, pra eles me conhecerem, então eu falei um pouco mais sobre mim, então teve sala que eu entrei uma vez só, então não dá pra se ter uma certeza, que nem o 9º ano que eu fiquei ontem com eles e hoje de novo, então aparentemente eles se, se interessam em fazer. O conteúdo, pelo que eu vi é o mesmo, que se trabalha na cidade, então, é a mesma coisa, com a diferença que você tem associar mais com a realidade deles.

▲ Moça, aqui tem a proposta que é sempre inserindo a realidade dos alunos, inserindo a realidade do MST, da convivência, da vida no campo dentro da, do conteúdo de cada matéria. Tem as porções da realidade, que eles, proposta mais ou menos, eu não lembro.

▲ Como eu tinha dito, o trabalho nessa escola é mais voltado para a realidade dos alunos do campo, então os assuntos que geralmente são tratados, por exemplo, no meu conteúdo, na minha matéria de português tem a reforma agrária, tem a cultura no campo, é, a produção de alimentos orgânicos, é, a favor da agricultura familiar e na cidade, já, *num* vai (tanto), *num* vai pra esse lado, a realidade é outra.

▲ Eu acho que sim, porque eu já trabalhei em outras escolas que tinham essa nomenclatura de ser escola do campo, mas não, não tinha um estudo voltado pro campo, era só mesmo a denominação, mas o ensino era o mesmo, era o livro didático igual, não tinha nenhuma atividade voltada pra, por exemplo, uma agricultura familiar, sem agrotóxico, por exemplo.

▲ Tem a formação, mas é a partir do momento que o professor vem pra escola, não tem, pelo menos eu não tenho conhecimento de uma outra formação fora os cursos de especialização que têm, mas que seja voltado pra professor, assim, mesmo que não venham pra cá, seja aberto, assim, essa formação. Eu acho que ela poderia ser mais bem aproveitada, porque uma parte dela é feita mais leitura, da parte teórica

mesmo e a parte da prática é só quando começa as aulas, e pra quem nunca viu é um pouco confuso, assim, até assimilar bem. É colocar em prática.

▲ Há 3 anos. Alguns sim, outros têm uma maior dificuldade como os alunos da cidade, é, e talvez por eles já, os conteúdos que nós temos que inserir na, na, dentro do conteúdo da matéria, por eles já morarem aqui talvez fica mais fácil para eles compreenderem, alguns como em qualquer outra escola não gostam, outros gostam, tentam seguir. É diferente, porque o conteúdo às vezes acaba reduzindo um pouco, talvez, não só pela proposta ser diferente, mas também pela maneira, que é ensinada, tem os tempos de formatura, por exemplo, as outras propostas que já vem junto, que são inseridas junto com as aulas, tempo de aula que seria aí o horário de aula regular.

▲ Em implementação na escola? Olha, na verdade eu sou nova aqui, então algumas coisas ainda é novidade pra mim. É, poxa vida [risos] eu não sei o que te dizer assim, em que sentido? Bom, pelo que a gente vê, é, a intenção é que se seja trabalhada a parte da realidade da criança, então a escola tá buscando assim, é, trazer o dia a dia pra dentro da escola, e que o nosso trabalho esteja de acordo com isso, com aquilo que se vive, é, que a gente faça parte da comunidade, é isso que eu tenho entendido.

▲ Acho que uma das coisas que mais pesa é isso que eu já falei, a questão do método, de como trabalhar um determinado conteúdo, porque os conteúdos podem até ser os mesmos, o que é exigido de todas as escolas, tem o currículo, mas a gente sempre, é, essa questão da realidade mesmo, a, a proposta do Movimento Sem Terra que também é muito forte dentro da sala de aula, no planejamento também, isso é incorporado nas atividades pedagógicas, então eu acho que a grande diferença é essa, essa vida em coletividade, porque não que não tenha na cidade, nas outras escolas, mas é diferente, aqui é uma coisa mais intensa, é uma coisa mais forte.

▲ Olha, eu acho que ainda tem muito a ser organizado, ainda, muito a ser pensado, porque a teoria pode ser linda e maravilhosa, mas na prática, é o que a gente percebe, assim, a defasagem, a dificuldade maior.

▲ Bom, no primeiro momento, esse ano a gente teve a parada pedagógica, foram três dias de estudo, então a gente teve acompanhamento, teve estudo, aí depois veio uma outra professora, da Unioeste, né, Silvana?, pra trabalhar com a gente também isso, então esse ano, não sei antes, mas a gente teve sim esse acompanhamento, e esse é um trabalho, é um proposta de ser continuado sabe, vai ter outros momentos pra gente sentar pra tá entendendo, porque é muita coisa, a gente praticamente tem que mudar todo o trabalho da gente, toda metodologia. Olha, na verdade a gente nunca tá preparado, a mudança sempre mexe com a gente até você se organizar, a gente fica, tem medo, como você vai fazer? O novo, ele amedronta a gente, então eu acho que ainda tem muito o que ser, é, passado pra gente, tem muito que conhecer, então precisa de mais, com certeza. Olha, é, eu acho que de adaptação mesmo, porque você acostuma num ritmo e você acaba se, se conformando com aquela situação, com o jeito que as coisas andam, então você chega aqui é tudo diferente, sabe, não é mais aquilo, então até você se adaptar, até

você, a questão de estrutura também nesse momento, a gente, sente bastante, porque não sejamos hipócritas de dizer, que: ah não, tá tudo dez aqui!, não, se a gente for olhar outras realidades, não precisa de muito pra você entender a diferença, então eu acho que é mais adaptação mesmo com a situação que se tem nesse momento, claro que a escola já progrediu muito, do que se era em tempos atrás e em alguns lugares também a escola, não tem essa estrutura que tem aqui, mas, assim, eu acho que é mais adaptação mesmo.

▲ Agora eu comecei ano. Eu trabalhei há 7 anos atrás, eu trabalhei quando era lá no Primeiro de Agosto, então eu trabalhei 3 anos e oito meses lá, no Zumbi do Palmares, ainda era uma extensão do Colégio Iraci Salete Strozak, então era num acampamento mesmo, então eu trabalhei lá, e agora eu passei no concurso aí o secretário me convidou pra vim pra cá e eu aceitei. Ah sim, porque a gente, nós temos o nosso currículo, então, é, claro que tem toda essa questão do Movimento, dos princípios, mas também têm os conteúdos programáticos ali que têm que ser trabalhado, então de um jeito ou de outro, você tem que dar conta dos dois. Eu acredito que sim, na verdade eu acho que, depende também de cada professor sabe, de como você vai trabalhar, isso é uma questão, que eu mesmo, eu me policio muito porque a gente sabe que como professor, o meu, a minha função é passar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, mas também, aqui dentro a gente tem a obrigação de passar a questão do Movimento, então a gente tem que se organizar e passar, tanto um quanto o outro, claro que a gente percebe uma grande defasagem de conteúdos, assim, de um modo geral, mas eu acho que isso é uma coisa de cada um, você tem que conciliar e cumprir com a sua função como professor. Bom, é, algumas coisas são, as, os mesmos conteúdos, porque assim, é, o que é, o que se é cobrado em cada série é universal, independente da cidade que você vá, você tem que aprender a escrever, por exemplo, você precisa conhecer os números, você precisa, é, saber cálculos, então isso se tem aqui, mas também têm algumas coisas diferentes, aquilo que eu já te falei, talvez eu até estou sendo repetitiva um pouco, é, mas também tem essa questão do Movimento, então, é, é igual em umas partes e diferentes em outras por essa questão do MST mesmo.

▲ Como assim? Eu não entendi. Hum, a proposta da escola pra mim é você tinha que trabalhar questões de envolver com alunos atividades que envolvam a realidade deles aqui, do Movimento, você trabalhando com questões que sejam referentes ao Movimento e, e foco é que, na aprendizagem deles.

▲ Olha, que, um primeiro momento assim, a minha primeira experiência é aqui com eles, então não tem como eu avaliar a escola aqui com a escola, as outras.

▲ A proposta sim, o planejamento que nós, que foi feito, que eles fizeram, é, é de acordo com o que é pedido, mas a realidade falta ainda muito pra chegar, porque falta tipo, a questão de estrutura, de equipamentos, é, pra chegar ao que tá ali, mas planejamento existe.

▲ Assim, não é gente de fora da escola que vem dar essa, por exemplo, eu tô aqui desde outubro, então a formação que eu tive foi referente às pessoas que já, que se encontram no colégio, quer dizer, as reuniões de planejamento e aí, as questões que é diferenciada, as questões de lei, de legislação que aqui no campo é diferente

eles passam pra gente, porque que é isso, o que que significa, algum, a questão de agrupamento que eles fazem, como que funciona, como que é, então eles passaram como funciona, que é diferenciado da cidade assim, pra gente, não que veio uma pessoa especializada em escola do campo, de fora, pra dizer como funciona, isso foi diretores, os próprios professores mais antigos, nas reuniões. Tipo assim, em questão de, será que é isso mesmo, entendeu, às vezes eu penso, pode ser mais, né, a escola pode ir por um caminho que pode ser diferente numa questão maior, que talvez, que a gente (vê), eu mesmo sou uma pessoa que venho da cidade, então a realidade do campo pra mim, é, cidade-campo, é totalmente diferente, então eu acho que, é, que talvez se viessem pessoas de fora explicar realmente, porque eles aqui, virou cotidiano, talvez uma pessoa de fora que talvez esteja estudando isso explicaria pra gente melhor e talvez entendia a realidade nossa. Hum, é, em dar aula? Em entender? A dificuldade é a execução, que às vezes a gente quer ver as coisas acontecendo e não acontece, há o planejamento, lá tudo, tudo certinho, mas a execução dele às vezes fica, dificulta, às vezes por causa da estrutura, por causa de gente, do material, então, complica.

▲ Vai pra seis meses que estou aqui. O conteúdo abrangente ou só o conteúdo que *tá* no... a grande proposta na questão de informática é uma questão de auxílio ao professor dentro de sala, o professor *tá* passando uma questão de matemática, então eles vêm aqui trabalhar com jogos de matemática, por exemplo, ah, eles estão aprendendo subtração, eles vêm aprender, e eu vejo que eles se interessam bastante, que começam a ter domínio com o mouse, então eles evoluem a questão de informática, começam a achar os programas, tal, mas a grande questão é a gente não vê, é, a evolução é pouca deles, em questão de sala; às vezes a gente vê, ah, um cara que, que acontece muito comigo, a matéria que eu dou no 4º ano, às vezes é matéria de 2º, de 1º, às vezes o 2º só conseguem fazer a matéria do pré, em vários alunos eu vejo isso, não vejo uma, um material de 2º eu vou dar no 2º, não, se eu der um de 4º ano, dois, três fazem, o restante não faz e daí eu fico com essa dificuldade de sala de aula, você diz “não, eu sei o que fazer matemática”, o que o professor dá em matemática eles fazem, e três fazem, quatro tentam, dois, três nem se interessam, – ah, professor, porque não sei –, daí você tem que baixar o nível da atividade, aí vou abaixando o nível até chegar naquele, aí eles conseguem o que querem. Então, assim, eu tento auxiliar o professor, dar, tipo, um material diferente, assim, ah, português, juntar as palavras no computador, além de trabalhar a questão da cultura deles, mexer no mouse, com o teclado, digitar, ainda por cima estar montando frases, é, talvez quebra-cabeça, estar mexendo com a, com o raciocínio lógico deles também, então, a informática vai ter mais essa função, de estar auxiliando, então, é, o que eu vejo, que uns alunos *vai* num nível, e outros *vai* em outro, e aqui eu consigo trabalhar com vários alunos, com várias atividades, então às vezes, um aluno eu trabalho com a atividade lá em baixo e outro aluno já vai lá em cima, têm uns aluno que *tão* no nível de 6º ano, e tem uns alunos que já *tão*, tipo, que é do 5º e já *tão* lá no 3º, 2º. É que eu não tive relação com, é a primeira vez que eu tenho contato, então, eu não tive outras atuações, só uma, que é essa do colégio e da, da questão de *tá* auxiliando dentro de sala de aula, dando o conhecimento de computador e o computador trabalhando com jogos educacionais que são próprios do governo, que é o linux educacional que é desenvolvido pelo MEC.

▲ Como? Como assim? Ai meu Deus. Não lembro.

▲ O diferencial principal aqui, é pela luta do MST, começa, onde diferencia tudo, então além dela ser rural, que já é diferente você trabalhar com crianças da área rural, tem esse diferencial, que, nós temos que nos inserir, nessa luta, nessa proposta pra, pra gente conseguir, é, seguir realmente o que eles querem, com os alunos.

▲ Pode repetir a pergunta? Eu acredito que sim, porque, é a educação no campo tem, esse diferencial, você tá, por exemplo, trabalhar com uma escola da, da cidade, você vai seguir aquele currículo ali, por exemplo, o município vai trabalhar, o que o município, é, propõe e na escola do campo você tem que trabalhar a realidade daquele aluno, né, então, realmente esse plano de estudo *tá, tá* dentro.

▲ Repete de novo. Sim, têm alguns professores que, que tem, acho que uma seleção, se eu não me engano, porque faz pouco tempo que eu *tô* aqui, né, mas eles vão estudar sim, fora, ai depois eles vêm e contribuem, né, eles socializam com a gente. Sim, sim, tem até, é, volta e meia vem a Cecília e você, que são da Uniãoeste também, que vem e conversa, a gente debate, sobre a proposta, porque é essa a dificuldade que a gente tem quando nós não somos do Movimento, entramos aqui na escola, nós temos essa dificuldade, porque até você entender a proposta, então, não é assim de um dia pro outro, então, a gente necessita desses cursos e a escola oferece. Olha, eles ajudam bastante, mas como eu disse, assim, não é do dia pra noite que a gente consegue, é, aprimorar, assim, que nem quando a gente vai fazer o planejamento semestral, a gente acaba batendo a cabeça, não é só, eu falo, assim, não *tô* falando só por mim, eu *tô* falando de todos que vêm trabalhar de fora aqui, então a gente bate muito a cabeça, assim, é, a gente tem muita dúvida ainda, ainda fica, é, aquele espaço, que a gente, seria necessário um pouco além. Então, a maior, assim, dificuldade é você por mesmo em prática, porque, assim, é, quando você vai trabalhar as porções, por exemplo, da realidade, que tem na proposta desta escola, então quando a gente vai trabalhar estas porções, é, claro que, é, o certo, assim, por exemplo agora, a gente agora vai trabalhar a organização dos assentamentos e acampamentos, têm vários conteúdos que você pode encaixar ai, só que vem a outra questão do, da dificuldade que os alunos têm de escrita, da, da, da norma culta mesmo, muita dificuldade, então às vezes se você, é, quando você vai trabalhar somente o, o, o que tem, você trabalhar dentro da porção entra essa dificuldade, porque às vezes você acaba, é, como você vai trabalhar, por exemplo, a alfabetização, a escrita, que as crianças necessitam, é, a gente tem que trabalhar um pouco fora, da porção, pra você conseguir suprir a necessidade daquele aluno.

▲ Eu tenho, entrei em julho, em junho do ano passado, então *tá* com seis, sete, oito, nove meses. Olha, eu trabalho com uma turma de 2º ano, então, assim, falando pela minha turma, que eu comecei a trabalhar com eles no ano passado, no meio do ano, é, eles tão aprendendo, muitos têm dificuldade, não vou dizer que, metade da turma tem muita dificuldade, assim, não consegue aprender o conteúdo, mas a outra metade consegue aprender muito bem, e é a realidade de todas, todas as turmas, assim, do município pelo menos, que a gente sempre *tá* trocando, experiência entre os professores, é, essa é a nossa realidade, muitos aprendem mas têm muitos que não aprendem. Olha, é, como eu disse, como a gente trabalha ali, dentro da porção da realidade, a gente tem que escolher o tema e encaixar todos os conteúdos nesse tema, então acaba sendo diferente, porque, é, até mesmo quando nós somos

selecionados para fazer os cursos pela prefeitura, que daí são, a maioria é escola da cidade mesmo, ali a gente vê a diferença, porque, é, como eu disse, elas seguem o currículo lá, do município, então tem muita diferença assim, tanto é que quando eu vou nesses cursos, pra eu trabalhar aqui na escola tudo influi, porque é diferente, totalmente diferente. Sim, em partes sim, em parte eles são diferenciados, porque, é, entra toda aquela questão, você fala do campo, como eu já disse anteriormente, você tem que ver a realidade desse aluno, é diferente, a convivência que ele tem, com o mundo, é diferente.

▲ A proposta pedagógica que está em implementação na escola é o sistema de complexos, que é baseada na pedagogia do Movimento, que é uma fundamentação teórica desta proposta pedagógica. Significa uma forma de fazer educação que considere a realidade dos educandos, da comunidade escolar, que valorize essa realidade, que propõe, é, mudanças, melhorias e avanços pra uma transformação social dessa realidade.

▲ Bom, eu pouco conheço outras escolas, porque eu só trabalhei em escola do Movimento, mas assim, pelo que a gente pode ver, pelo que dialogamos com outros educadores, com as mães, que também têm filhos em outras escolas, é que, primeiro, acho que uma das principais marcas da, dessa proposta, é que se considera a realidade vivenciada pelas pessoas que fazem parte dessa comunidade, e não só parte da realidade, considera como um todo, como um ponto de partida, assim como um ponto de chegada, e o trabalho coletivo, que todos, é, tanto educadores têm o seu momento de trabalho coletivo, e também de inserção com os educandos também com a comunidade, ou seja, todas pessoas, é, devem participar de todos os momentos, desde o planejamento e também da execução das tarefas, desde o processo de discussão do planejamento, do PPP da escola, é estimulada a comunidade a participar para sugerir, assim como também da execução, desde construir uma sala de aula, desde resolver problemas com, que surgem, da escola, é convidado todos, então eu acho que essa marca da coletividade, da cooperação é bastante forte, e talvez a gente não veja muito nas outras escolas.

▲ Eu acho que sim, nós estamos num processo de implementação, então acho que algumas coisas já é possível perceber com, com consonância da proposta de educação do campo, inclusive pensando essa educação no campo como um processo de luta social, então é uma marca, a educação do campo é uma marca de educação de classe, então, por isso, a proposta complexo de estudo é também uma proposta pedagógica com esse viés de classe, então acho que *tá* em consonância.

▲ Sim, eu acho que têm diferentes formas de formação, no caso aqui da nossa escola tem desde um grupo que *tá* em curso de especialização que é direcionado com esse objetivo mesmo de aprofundamento, de conhecer e daí ir acompanhando essa implementação e vendo o que que dá certo, o que que não dá, o que que a gente precisa avançar, em todo o processo da, do curso isso *tá* acontecendo, os professores estão ligados a uma realidade, fazendo na prática e, e refletindo já a partir da teoria aprendida e na escola também, nós temos o nosso momento de estudo e o primeiro passo que a gente faz ao chegar à escola, seja quem já mora aqui, ou quem vem pela primeira vez é conhecer a proposta, então já é uma forma de formação, né, então a todo momento os professores que têm mais experiência *tá*

sempre dialogando, têm seminários, nós somos convidados, todas as atividades que têm, que discutam a educação no campo ou que discutam a, a, a proposta pedagógica nos termos dos complexos, ou que discuta a pedagogia do Movimento, então sempre tem alguém da escola que participa e quem vai, vai com o compromisso de retornar e socializar com os demais. Olha, capacitação nunca é demais, então se é suficiente? Não, porque você tem que estudar sempre, você termina sua graduação, você tem que fazer uma especialização, terminou a especialização, faça um mestrado, seja autodidata, você tem que estudar todos os dias da tua vida e ainda assim é insuficiente, porque a sociedade é dinâmica, a vida é dinâmica, e a gente como educador tem que ser dinâmico também, né?. Em relação aqui na escola? A maior dificuldade? Eu acho que, deixa eu pensar, agora assim, eu acho que, não sei se eu diria assim, o que que seria a maior dificuldade no campo da formação? Eu acho que uma das dificuldades é isso, é uma proposta nova, os complexos não é uma coisa, novo em si, totalmente novo porque ela já bebe de outras fontes, é um acumulado de outras, é, de outras teorias que vêm nesse sentido, da gente fazer um experimento, mas não tem nada que a gente possa dizer assim: “oh, isso aqui já foi feito tal e qual”, tem, em alguns aspectos já foram desenvolvidos, mas na sua totalidade, então, por isso, talvez essa seja uma dificuldade, assim, porque nós estamos experimentando, e, tem coisa que a gente já fez certo que avançou e tem coisa que a gente vai ver lá na frente, porque na educação nada é imediato, você não trabalha agora e amanhã já vê o resultado, é um processo bastante lento, mas que a gente tem certeza que se a gente depositar as nossas energias pra que ela aconteça, certamente os resultados serão bem positivos.

▲ 2 anos, ano passado e esse ano, nem 2 anos ainda. Eu acho, né, se a gente não achar, né, eu acho, pelo menos a gente faz um esforço, a própria proposta, ela já prevê isso, de como a gente, ir fazendo um acompanhamento do estudante, em todo o tempo, pra não ser só no final do ano, aí você faz uma avaliação e aí já tá valendo, então em todo o tempo a gente tá acompanhando com as pastas de acompanhamento, com o caderno de avaliação, com a convivência diária, com o diálogo com, com a equipe da escola, com os outros educadores que também conhecem as turmas, enfim, então ajuda a gente a também ver se tá aprendendo, então eu acredito que sim, que eles aprendem, que é possível observar isso a cada lance. Não sei, eu acho que, os conteúdos que são universais são iguais, tem que ser iguais, não tem como você dizer “então eu não vou ensinar relevo”, por exemplo, na geografia, porque relevo é universal, porque os conteúdos da, da ciência, da língua, eles são universais, então eles têm que ser iguais, mas a metodologia, a forma como a gente estuda, essa relação com as matrizes formativas da vida, do trabalho, da história, da vida social é isso que faz o diferencial, mas os conteúdos são universais, não tem como dizer “agora eu vou fazer uma outra língua portuguesa”, a língua portuguesa é a língua portuguesa aqui e em qualquer outro lugar do mundo, então a gente tem que priorizar isso e fazer um trabalho pra que se a criança estudou nessa escola e for estudar na escola B, ela vai chegar lá e o conteúdo que ela aprendeu aqui ela vai encontrar lá também e o que a gente espera é que ela esteja muito além por causa desse desafio que é a nossa proposta de fazer com que ele vá além do conteúdo.

▲ Só um pouquinho, me deixa tentar lembrar aqui. Complexos de estudos? Que é

um sistema novo, né, um complexo de ideias, pra facilitar na hora da execução do planejamento de aula.

▲ Ah, pra mim o primeiro lugar que eu dei aula, foi só aqui. Eu só trabalhei aqui.

▲ Ah, eu acho que tá porque ela abrange todas as ideias que, pelo menos do que eu conheço até o momento, de educação no campo e facilita bastante pra o entendimento do aluno.

▲ Tem. Ah, eu acho que teria que ter mais, o pouco que tem ajuda, mas não é suficiente, sempre a gente tem dúvida. Ah, que nem na minha área, na área de Educação Física, as porções da realidade não batem, é muito difícil de trabalhar com as porções da realidade que tem, que nem agronegócio, como que eu vou encaixar a educação física com agronegócio? Então é bem complicado essa questão das porções da realidade pra encaixar com.

▲ Esse é o segundo ano. Ah, eu acho que sim, embora eu tenha bastante dificuldade, mas eu sempre tento pedir ajuda pros meus colegas, vê o que eu posso tá melhorando. Daí entra no que eu falei, como eu não trabalhei em outras escolas, daí fica difícil de falar.

▲ Proposta dos complexos de estudo. Bom, pra mim representa uma grande mudança na estrutura, na forma de (organizar) de organização da, do currículo da escola, desde as salas de aula, tudo o que envolve o ensino-aprendizagem dos educandos.

▲ Então, o trabalho docente aqui a gente percebe a, as mudanças do trabalho com a realidade dos educandos, que a gente busca trabalhar assuntos e, e relacionar tudo o que eles vivem no seu dia a dia com os conteúdos das disciplinas. É, assim, basicamente pouca coisa acontece em outras escolas, né.

▲ Então, acho que tá bem de acordo por essa questão de trazer a realidade dos educandos que, em todas as porções da realidade que a gente trabalha, a gente traz coisas que estão relacionadas com a vida deles, né, então, acredito que tá bem de acordo sim.

▲ Me desculpa, lê de novo. Então, eu acho que é importante que todos conheçam essa proposta, que tenham acesso, que possam trabalhar em outras escolas do campo também. Sim, pelo menos nessa escola, sim, têm vários cursos. Então, para os professores que já estão a um certo tempo aqui na escola, já, é, ajuda né, o dia a dia na sala de aula, mas para os professores que cada ano chega, cada ano muda os professores, ai eles têm um pouco mais de dificuldade pra, até pra, vão pras formações, participam, mas demoram um pouco mais pra compreender a proposta. Então, a maior dificuldade mesmo é em colocar o planejamento que é feito, nos planos de estudo na prática mesmo, porque a gente planeja e tem um monte de ideia legal, mas na hora de colocar em prática, às (vezes), muitos têm dificuldade ainda de conseguir colocar em prática. Eu acho que, como os professores são formados, nas disciplinas, lá na faculdade de uma certa forma, quando chega aqui tem que mudar esse jeito, tem que pensar em outras maneiras de colocar esse

conteúdo, com a realidade do educando, daí ele encontra dificuldade, não conseguem fazer relações com a realidade dos educandos, em alguns momentos.

▲ Então, de 2006 a 2011, eu trabalhei, contribui na escola nos anos iniciais, ai de 2012 até agora nos anos finais. Olha, eu acredito que sim, pelo menos eu tenho me esforçado bastante [risos]. Então, o conteúdo é igual, ao currículo de outras escolas, o que muda é a maneira como a gente busca trabalhar eles na sala de aula.

▲ Complexos de estudo. É, pensar, acho que a junção, de, de, não só das disciplinas, mas do que o educando vive ao seu redor, do que ele convive, a gente tenta trazer pra sala de aula associando com os conteúdos, o dia a dia.

▲ A maneira de ser aplicada, porque a gente olha mais pra realidade do aluno, nas escolas da cidade você vai, dá o teu conteúdo e tchau, aqui não, aqui você se preocupa com o que o educando tá vivendo no seu dia a dia, lá no lote, ou seja, no acampamento, no assentamento, que é a realidade do aluno mesmo.

▲ Olha, é uma proposta nova, eu já tô aqui na escola, é não foi fácil, mas já (ganhou), eu acho que já ganhou, na minha opinião, bastante espaço, ah, eu acho que está sim de acordo, porque você não vê o aluno em sala de aula somente o educando ali, você olha mais além, né, você começa a entender melhor o aluno, o educando, não só ele, como a família, né, e tudo o que acontece.

▲ Existe na metade do ano, aquela formação, que a gente faz na Unioeste e nas escolas itinerantes do Paraná e aqui no dia a dia como têm uns professores que fazem essa pós, a gente faz, eu não faço, eu não faço, mas têm as outras aqui, a gente convive diariamente, então a gente tá tirando dúvida direta, e ai eles nos auxiliam. Olha, você, teria que ter mais, assim, mais que falasse mesmo na prática, sabe, eles tentam, mas é nova pra eles também, então o que eles podem ajudar, eles tão ajudando, mas eu acho que poderia ter mais. Pra mim, é associar, é, os conhecimentos de filosofia, você pode falar, mas é disciplina específica, eu tento, sociologia é tranquilo, mas os de filosofia, têm conteúdos que não vai, eu sinto assim, que matemática, né, os professores de matemática sentem isso, física, têm conteúdos que não tem, por mais que tu tente, pense, que você procure, mas têm conteúdos, assim, que, filosofia, assim, eu sinto muita dificuldade de assimilar com a porção da realidade, com o cotidiano deles.

▲ Esse é o sétimo ano. Eu acho, bem mais, porque você não pega um exemplo que não faz parte da realidade deles, você procura pegar os exemplos que fazem parte da realidade deles, por mais que você pensa, às vezes eles mesmos te dão exemplos, do dia a dia deles, então eu acho que pra eles compreender é melhor. Igual aos da cidade, você quer dizer? Normal, os mesmos conteúdos, só acrescenta a porção da realidade que a gente pega o retorno deles e nas escolas da cidade não tem. O diferencial é a porção da realidade, né, que daí a gente tenta amarrar tudo ali.

Alunos das séries iniciais do ensino fundamental

Os questionários dos alunos, aqui, serão expostos com pergunta e resposta, pois se compilássemos as respostas estas ficariam sem sentido, dificultando a análise, posterior. E, optamos por destacar as perguntas em itálico para facilitar a leitura.

Aluno 1

1) *Você sabe que aqui na escola tem uma proposta de implementação?*

Não

2) *E, na sua opinião qual que é a diferença do trabalho que é feito nesta escola e em outras escolas?*

Também não sei.

3) *É, você acha que a forma como está sendo, é, apresentado o ensino aqui na escola, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Tem.

E que relação que você acha? Qual a relação que você acha que tem?

Faz a pergunta de novo?

É, a forma com está, é, como você está estudando tem relação com a educação no campo? Qual relação?

Qual relação? Eu não sei qual relação.

Você disse que você acha que tem relação, certo? A maneira como você estuda aqui, é, relação com a educação no campo, mas você acha que essa relação, ela se dá de qual forma? O conteúdo que é aplicado tem a ver com a forma que vocês vivem aqui, ou a forma com o esse conteúdo é aplicado? O que que você acha?

A forma como a gente vive aqui.

Mas a forma que vocês vivem aqui tem a ver com a forma como vocês aprendem o conteúdo?

Tem.

4) *Você sabe se há formação para os professores e outras pessoas da escola para conhecer a proposta pedagógica?*

[expressão facial negativa].

Não sabe?

Não.

5) *Há quanto você, quanto tempo você mora aqui na comunidade?*

Quatro.

4 anos? E você estuda aqui também, nesses quatros?

Sim.

E nesses 4 anos que você estuda aqui, você acha que os alunos, inclusive você, vocês estão aprendendo o conteúdo?

Aham.

O conteúdo que é passado vocês conseguem assimilar de uma maneira assim, geral?

Aham.

Sim?

Sim.

E você acha que o conteúdo dessa escola é igual ao de outras escolas?

Não.

Você acha que é diferente? Por quê? O que que é diferente?

Não sei, eu só acho que é diferente.

Mas o que você acha que é diferente?

O estudo.

A forma como é ensinado ou o que é ensinado?

A forma como é ensinado.

Você acha que a forma como é ensinado na cidade, por exemplo, tem um jeito

diferente aqui do campo?

Aham.

E por que você acha que é diferente?

Ah, agora eu não sei.

Aluno 2

1) Você sabe que existe uma proposta de implementação aqui na escola?

Não.

2) Na sua opinião qual é a diferença do trabalho docente nesta escola e em outras escolas? Ou seja, o trabalho dos professores aqui na escola e em outras escolas?

Eu acho que o trabalho da, dessa escola, os professores eu acho que é mais diferente.

Mas qual que é a diferença na sua opinião?

Eu não sei. É que eu acho que é mais fácil, eu acho.

Você acha que é mais fácil? Por que que você acha que é mais fácil?

Não sei.

Mas você acha que os professores, eles, é, é mais fácil porque eles não, não passam todo o conteúdo que vocês têm que aprender ou porque eles passam de uma maneira que facilita a aprendizagem de vocês?

O jeito que eles passam facilita a nossa aprendizagem.

3) A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?

Eu acho que tem sim.

E qual relação que você acha?

Eu não sei.

Mas por que que você acha que tem relação? Por quê que você falou que sim?

Não sei.

4) *Você sabe se há formação para os professores e outras pessoas da escola para conhecer a proposta?*

Não.

Não, não sabe ou não tem?

Não sei.

Não sabe?

Não.

5) *E a quanto tempo que você estuda aqui?*

5 anos.

5 anos?

Aham.

E nesse tempo que você tá estudando aqui, você acha que os alunos, e você, vocês estão aprendendo os conteúdos?

Acho que sim.

E você acha que o conteúdo que é aplicado aqui é igual ao de outras escolas? Por quê?

Acho que sim.

Você acha que é igual?

É.

E o que diferencia daqui e de outras escolas, se é o mesmo conteúdo?

É diferente, não é igual, mas, é, muda só um pouco.

Mas o que que muda?

É que aqui é mais, escola de madeira.

É o que?

Madeira.

Mas em relação ao que é ensinado o que que é diferente?

Eu acho que é um pouco mais fácil.

Mais fácil no sentido de os professores, é, facilitarem para vocês, ajudarem mais a compreensão ou mais fácil de ser menos conteúdo?

É mais fácil porque eles ajudam a gente.

Eles ensinam vocês de uma maneira que vocês conseguem assimilar?

Uhum.

Aluno 3

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *E na sua opinião, qual que é a diferença entre o trabalho docente nesta escola e em outras escolas, ou seja, o trabalho que os professores realizam aqui e em outras escolas?*

Não sei.

3) *A forma como você acha que tem relação com a educação no campo?*

Sim.

E qual relação na sua opinião?

A relação eu não sei.

4) *E você sabe se há formação para os professores e outras pessoas da escola para conhecer a proposta?*

Sim.

Tem formação?

Sim.

E você acha que essa formação é suficiente?

Sim.

E na sua opinião qual a maior dificuldade que os professores têm de, de trazer o conteúdo pra a escola?

Vim lá em Cascavel pra vim aqui né, no campo.

No caso, os professores que saem de Cascavel pra vir até aqui você acha que é uma dificuldade?

Uhum.

E tem mais alguma na sua opinião?

Não.

5) *E a quanto tempo você estuda aqui?*

3 anos.

E durante esse período você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Tão.

E você acha que os conteúdos, eles são iguais aqui nessa escola e em outras escolas?

Não sei.

Aluno 4

1) *Como se chama a proposta de implementação na escola?*

Não sei.

Você sabe se tem alguma proposta?

Não.

2) *Na sua opinião qual que é a diferença que os professores realizam nessa escola e em outras escolas?*

Não sei.

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Sim.

E qual relação?

A professora ensina nós como plantar, essas coisas.

Lembra de mais algum exemplo?

Não.

4) *Você sabe se há formação para os professores e para as pessoas da escola para conhecer a proposta?*

Sim.

Tem formação?

Tem.

E você acha que a formação que eles têm é suficiente?

Mais ou menos.

E por que você acha mais ou menos?

Porque têm uns que não veem, têm uns que vê.

Mas não vê o que você quer dizer?

Não vê a proposta.

E outros vê?

É.

E na sua opinião qual que é a maior dificuldade?

Os professor vim pra cá.

O deslocamento deles pra cá?

É.

De Cascavel, por exemplo?

É.

5) *E, quanto tempo que você estuda aqui?*

4 anos.

E nesse tempo você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Sim.

E você acha que o conteúdo dessa escola é igual ao de outras escolas?

Não.

Você acha que é diferente? Por que que você acha que é diferente?

Porque lá eles, eu não sei.

Você acha que lá, em outras escolas eles aprendem coisas diferentes do que vocês aprendem aqui?

Aham.

Mas você acha que eles aprendem coisas diferentes ou as mesmas coisas de formas diferentes?

As mesmas coisas, só que de forma diferente.

Então o conteúdo é o mesmo e o jeito que é aplicado é que é diferente?

Aham.

Você tem algum exemplo de como, alguma coisa que você acha que é diferente em outra escola que aqui o professor faz de uma maneira?

Não.

Aluno 5

1) *Você sabe se tem alguma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *Na sua opinião, qual que é a diferença do trabalho realizado pelos professores nesta escola e em outras escolas?*

Não sei.

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Tem.

E qual que é a relação na sua opinião?

Eu não sei.

Mas por quê que você acha que tem relação?

Ah, não sei.

4) *Você sabe se há formação para os professores e as outras pessoas da escola para conhecer a proposta?*

Eu não entendi.

Você acha, você sabe se os professores, eles fazem curso de formação, as outras pessoas que trabalham aqui também, se elas fazem curso de formação pra conhecer a proposta pedagógica que é aplicada aqui?

Acho que sim.

E você acha que é suficiente, esses cursos que eles fazem?

É.

É?

É.

E qual a maior dificuldade na sua opinião?

As estradas.

As estradas?

É.

5) *Há quanto tempo você estuda na escola?*

2 anos.

Nesse tempo que você estuda, você acha que você e os seus amiguinhos estão aprendendo os conteúdos?

Alguns sim.

Alguns sim e outros não?

E outros não.

E você acha que o conteúdo é igual ao de outras escolas?

Mais ou menos.

Por quê mais ou menos? O que é igual, o que é diferente, o que muda de uma pra outra?

Porque eles aprende mais coisa lá.

Você acha que nas outras escolas se aprendem mais coisas?

Sim.

Ou as mesmas coisas de forma diferente?

É as mesmas coisas de forma diferente.

E você acha que isso pro aprendizado de vocês é bom ou é ruim?

É ruim.

Por quê?

Porque nós não vamos aprender as mesmas coisas que as outras pessoas.

Aluno 6

1) *Você sabe que aqui na escola tem uma proposta de implementação?*

Soube.

E você sabe o nome dessa proposta?

Não.

Como que você soube dessa proposta? Você já ouviu algum professor falando? Como que você sabe que ela existe?

Porque o professor falou.

Falou pra você? O que que ele falou?

Que tem uma proposta, que vai ter.

Só isso que ele falou?

Aham.

2) *E na sua opinião, qual que é diferença entre o trabalho que os professores realizam nesta escola e em outras escolas?*

...

Você acha que tem diferença? Ou eles trabalham igualzinho aqui e em outras escolas?

Eles não trabalham igual.

Não? E como, qual que é a diferença?

Tem uns que, tem...

Tem o que, desculpa, eu não entendi.

Tem uma sala diferente.

E o que mais que é diferente?

As professoras, os nomes.

E a forma como eles trabalham é diferente de outras escolas? Você acha que uma escola lá da cidade, o professor trabalha do mesmo jeito que trabalha aqui?

Não.

Você acha que é diferente? Mas por quê? O que que tem de diferença da aula que o professor dá lá na cidade e aula que o professor dá aqui?

...

Não sabe qual que é a diferença?

...

3) *Na sua opinião a forma como você está estudando tem relação com a educação no campo?*

Sim.

E qual que é a relação?

Essa eu não lembro.

A relação é sobre estudar bem, escrever bonito, não xingar o colega.

Mas você acha que a forma como os professores ensinam para você tem alguma

relação com a educação no campo?

Tem.

E qual que é essa relação?

Tem umas professoras que passa um textão, tem....

Pera aí, tem uma professora que passa um textão, e?

...mas não tem.

E a outra não tem? Não passa texto grande?

Passa texto pequeno.

4) *Você sabe se os professores e as outras pessoas que trabalham aqui, eles fazem cursos para conhecer a proposta?*

Sim.

Sim. Você acha que esses cursos são suficientes?

Sim.

E qual que é a maior dificuldade na sua opinião?

Não sei.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

...

Não lembra? Um ano? Quando que você começou a estudar aqui?

Dois mil e...

Foi o ano passado?

2012.

2012? Esse é o terceiro ano então que você estuda aqui?

Quarto.

Quarto? E a forma. E com essas, esse tempo que você tá aqui, esses 4 anos, você e os seus amiguinhos, você acha que vocês estão aprendendo os conteúdos?

Sim.

Sim? E o conteúdo você acha que é igual ao que é aplicado em outras escolas ou é diferente?

Diferente.

Diferente? Por que que você acha que é diferente?

Não sei.

Não sabe? Mas você acha que é diferente o que é passado para vocês ou a forma como é passado para vocês?

A forma como eles passam.

Aluno 7

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação aqui na escola?*

Não.

Não sabe?

...

2) *Na sua opinião qual a diferença entre o trabalho realizado pelos professores aqui nessa escola e em outras escolas?*

Bom, eles tão fazendo a parte deles, né, é a parte que eles têm que fazer.

Mas você acha que existe diferença entre a maneira como eles trabalham aqui e em outras escolas ou é igual?

Não, não é igual.

Não é igual? E qual que é essa diferença?

Que nem um professor, ele pode tá dando informática pra nós, mas em outra escola ele pode tá dando leitura.

Ah, entendi. E se na outra escola ele for dar informática também, você acha que a maneira como ele vai fazer isso é igual ou é diferente?

Igual.

Igual? Você acha então que não tem diferença entre a forma como os professores trabalham nas escolas? Entre essa e outras?

Não.

É igual?

[cabeça positiva].

3) *Você acha que a forma como você está estudando tem relação com a educação no campo?*

[Não].

Não tem relação?

Não.

4) *Você sabe se os professores e as pessoas que trabalham aqui, eles fazem curso de formação para conhecer a proposta?*

Sim.

Você acha que esses cursos são suficientes?

Sim.

E qual que é a maior dificuldade na sua opinião?

Matemática.

Matemática? Mas em relação a formação dos professores, a forma como eles trabalham aqui, você acha que tem alguma dificuldade?

Não.

5) *Há quanto tempo você estuda na escola?*

Não sei.

Você lembra quando você começou? No passado? No outro ano?

Eu comecei estudar aqui em 2006.

2006? E nesse tempo que você tá estudando aqui, você acha que os seus amigos, os alunos, né, você e as outras pessoas, os outros alunos estão aprendendo o conteúdo?

Sim.

Sim? O conteúdo, na sua opinião, é igual ao de outras escolas? Por que?

Eu acho que sim.

Você acha que é igual? E por que que você acha que é igual?

Porque têm muitos alunos que aprendem nessas escolas também, né.

Aham. Mas, por exemplo, você acha que, é, o professor, ele tá dando um joguinho pra vocês hoje de informática, você acha que nas outras escolas ele dá o mesmo joguinho? Se ele for dar essa aula de informática, ele vai dar o mesmo joguinho ou ele vai dar uma coisa diferente?

Ele vai dar uma coisa diferente.

E por que que lá ele dá uma coisa diferente do que aqui?

Porque lá ele tem mais experiência, então...

Ele tem mais experiência do que?

De dar outro jogo diferente.

Mas por que aqui ele não pode dar esse outro jogo, na sua opinião?

Então, agora pouco a menina tava perguntando se dava pra colocar outro jogo, o professor não deixou.

Não deixou? Tá, então na sua opinião, a forma, o conteúdo que é aplicado nas escolas são, é diferente?

Sim.

Aluno 8

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação aqui na escola?*

Sim.

Você sabe? E você sabe como é o nome dessa proposta?

Não.

Não. Como você soube da, dessa proposta?

Os professores falando.

Você ouviu os professores conversando entre si e daí você descobriu que tem a proposta?

Aham.

É isso?

...

2) Na sua opinião, qual que é a diferença que os professores realizam nesta escola e em outras escolas? Você acha que é igual, que é diferente?

Diferente.

E qual que é a diferença?

Não sei.

Não sabe? Mas por que que você acha que é diferente?

Eles dá outro..., outro tipo de aula.

Hum, como assim? Que tipo de aula?

Tem uns que dá de ciência, português.

Mas por exemplo, uma professora de português que dá aula aqui e dá em outra escola, dá aula de português em outra escola, você acha que é diferente o que ela dá lá e o que ela dá aqui? A matéria que ela dá lá e ela dá aqui você acha que é diferente ou a forma como ela conduz a aula?

É diferente.

Mas o que que é diferente? A matéria ou a forma como ela dá aula?

A matéria.

A matéria, você acha que ela é diferente?

Aham.

3) A forma como você está estudando você acha que tem relação com a educação no campo?

Sim.

Sim? E qual a relação na sua opinião?

Não sei.

4) Você sabe se a, os professores e as outras pessoas que trabalham aqui na escola, se eles fazem cursos de formação para conhecer a proposta pedagógica?

Sim.

Sim? E você acha que esses cursos são suficientes?

Não.

Não são? Mas o que que você acha que falta nos cursos? Deveria ter mais cursos ou os cursos deveriam ser mais aprofundados, na sua opinião?

Ter mais cursos.

Você acha que é pouco então? E qual que é a maior dificuldade na sua opinião?

Como assim?

É, no sentido, em relação a forma como os professores trabalham essa proposta aqui na escola.

Não sei.

5) Há quanto tempo você estuda aqui?

Acho que uns 3 anos.

E nesse tempo, você acha que os alunos estão aprendendo o conteúdo?

Sim.

Sim? E você acha que o conteúdo é igual ao de outras escolas e por quê? É igual ou é diferente?

É diferente.

E por que que você acha que é diferente?

Também não sei.

Aluno 9

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Sim.

Sim? Você sabe qual é o nome dessa proposta?

Não.

E como você soube dessa proposta?

Porque meu amigo me contou, quando eu cheguei aqui.

2) *E na tua opinião, qual que é a diferença entre o trabalho realizado pelos professores nesta escola e em outras escolas?*

Não sei.

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Sim.

E, qual relação?

Não sei.

4) *Você sabe se há formação para os professores e as outras pessoas que trabalham na escola pra conhecer essa proposta?*

Sim.

E você acha que esses cursos que eles fazem são suficientes?

Sim.

Na tua opinião, qual que é a maior dificuldade?

Não sei.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

Ah, hoje é o primeiro dia.

E nesse, nesse dia que você tá aqui, nesses primeiros momentos, você percebe que existe uma aprendizagem dos alunos?

Sim.

Sim? E você acha que o conteúdo é igual ao de outras escolas?

Não.

Ou é diferente?

É diferente.

E por que que você acha que é diferente?

Porque nas escolas da cidade eles ensinam muito sobre tecnologia e no campo, muitas coisas mais legais.

Mais legais? O que, por exemplo, que eles ensinam aqui que é diferente de lá?

Lá eles não ensinam português, matemática e ciências.

Na escola da cidade eles não ensinam português, matemática e ciências?

Não.

É mais a parte de tecnologia, que você falou?

[cabeça positiva].

Aluno 10

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *É, na sua opinião, qual a diferença entre o trabalho docente nesta escola e em outras escolas, ou seja, o trabalho que os professores realizam aqui e em outras escolas, você acha que é diferente?*

É.

E qual que é a diferença?

Nas outras escolas eles fazem outras coisas diferentes e aqui eles fazem outra.

Mas o que eles fazem diferente lá nas outras escolas? Que coisa que é diferente?

Eles jogam bola, eles fazem tudo.

Joga bola lá e aqui não? E o que que faz aqui e não faz lá?

Lê livro dos Sem terrinha, só isso.

Lê livro do que?

Sem terrinha.

Sem terrinha?

[cabeça positiva].

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Tem.

Tem? E qual relação que tem?

Tem que a escola aqui é igual do campo.

E qual que é a, mas qual que é a relação que você acha que tem do estudo que você tem, a forma como você estuda com a educação no campo?

É que, a forma do campo é mais diferente no estudo.

Mas o que que é diferente?

Huum, não sei.

4) *Você sabe se os professores e as outras pessoas que trabalham aqui na escola, se eles fazem curso de formação para conhecer a proposta?*

Faz.

E você acha que esses cursos são suficientes?

São.

E, na sua opinião, qual que é a maior dificuldade?

Ainda não sei.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

Uns 2 anos, eu acho.

E nesse tempo que você estuda aqui, você acha que os alunos estão aprendendo o conteúdo?

Tão.

E você acha que o conteúdo é igual ao de outras escolas? Por quê?

Hum, ainda não sei essas coisas.

Oi?

Ainda não sei das escolas.

Alunos do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental e Ensino médio

Neste caso também optamos pelas questões e respostas para facilitar o entendimento, da mesma forma que as anteriores.

Aluno 1

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *Você sabe qual a diferença entre o trabalho docente nesta escola e em outras escolas?*

Sei.

Como que é? Qual que é?

É, sobre a questão de nota e parecer?

É, o que, como você acha que é, qual que você acha que é a diferença que, do trabalho dos professores, que eles realizam aqui e em outras escolas?

Ah, eu penso que aqui é bem melhor, porque aqui o trabalho é mais, vamos dizer assim, mais, é mais visto de perto, entendeu, pelo, pelo, pelos professores, tanto pela questão de *tê* menos alunos na sala, eu acho que o, o *compreendimento* das aulas fica bem melhor do que na, na cidade.

3) *A forma como você está estudando você acha que tem relação com a educação no campo?*

Tem.

E qual relação que você considera?

Ah, pelo núcleo setorial mesmo, eles, eles ensinam bastante a questão de como *lida* com a terra, e, essa questão assim de, mais da gente, é, tipo, da gente *faze* as coisa mais, ah, enfim. Eu não consigo explicar muito bem.

4) *Você sabe se há formação para o professor, e, é, os professores e outras pessoas para conhecerem a proposta? Proposta pedagógica.*

Não.

Não sabe ou não há formação?

Não há formação.

Não há formação?

É.

5) *A quanto tempo você estuda aqui?*

1 ano.

Nesse período que você estuda aqui, você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Sim.

E você acha que os conteúdos, ele é igual nessa escola e em outras escolas?

Sim, eu acho que o que muda, assim, é a forma como ele é ensinado.

Aluno 2

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Sim.

E você sabe como se chama essa proposta?

– Não.

2) *Você sabe qual a diferença entre o trabalho docente desta escola e em outras escolas?*

Hum?

Qual que é a diferença do trabalho que os professores realizam aqui e numa escola da cidade, por exemplo?

Aqui é diferente porque a gente não utiliza nota, né, é por parecer, daí os professores fazem a gente fazer texto, estas coisas, daí eles avaliam a gente pelo que a gente faz, não por nota.

A principal diferença então seria a forma de avaliação?

Isso.

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Sim, né, a gente é bem assim, interado com o campo, né, a gente tem esse contato de escola e campo, porque a gente, têm vários projetos como esses da escola, a gente participa, né.

4) *Você sabe se formação para os professores e outras pessoas para conhecerem a proposta?*

Não.

Não sabe?

Não.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

3 anos e meio.

Nesse período, você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Os que têm vontade aprende, só os que são mais bagunceiro que não tem muita sorte.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

Ah, depende do professor, né, porque tem professor que é melhor, tem professor que é mais ou menos, tem um que passa mais conteúdo, tem um que passa menos, mas normalmente é igual.

É igual?

É.

Aluno 3

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Proposta de implementação?

Isso.

Não sei.

2) *Você sabe qual que é a diferença entre o trabalho docente realizado pelo, é, nessa escola e em outras escolas?*

Trabalho?

Que os professores realizam aqui e em outras escolas. Qual que é a diferença?

É, a diferença é que aqui, a nossa escola é uma escola do campo, né?

Sim, mas em relação aos, ao trabalho mesmo dos professores, tem, você acha que tem alguma diferença do, da forma como eles trabalham aqui e da forma como eles trabalham numa escola da cidade, por exemplo?

Não, não porque, porque todos os professores, eles vão passar mesma matéria, né, eles ensinam o mesmo tipo.

E a forma como eles passam a matéria você acha que é igual?

Sim.

3) *E a forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação no campo?*

Sim, total.

Qual relação?

É, a relação é que, tipo, é, é diferente, né, mas é a mesma, mesma coisa. É diferente, assim, porque não é por nota, né, é por avaliação, né, e coisa, é assim, eu acho, por isso.

A principal, é, relação com o campo você acha que é a forma como é avaliado?

É, sim.

4) *Você sabe se há formação para os professores e outras pessoas para conhecerem a proposta?*

Como assim?

Os professores participam de curso de formação?

Sim.

E você sabe, acha que essa formação que eles participam é suficiente? Esses cursos que eles fazem?

Sim, é suficiente né, porque é a mesma coisa que os outros professores, né, eles fazem vários cursos, né, e esses daqui também fazem.

E na tua opinião, qual que é a maior dificuldade?

A maior dificuldade? Nos professores?

Isso.

Ta, a dificuldade maior, eu acho que é o salário, né, porque o salário é baixo.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

Eu? 4 meses.

Nesse período que você tá aqui, você acha que os alunos, eles estão aprendendo o conteúdo?

Sim, sim, totalmente, porque é mesmo, é o mesmo processo de aprendizagem numa escola (diferente), numa escola da cidade, é o mesmo processo, eu acho.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao de outras escolas?

É, algumas coisas são diferente, né, mais, têm algumas, poucas coisas, mais o conteúdo é o mesmo.

Você sabe me dá um exemplo do que que é diferente?

Do que *que* é diferente? Deixa eu ver. A prova, eles não dão prova, eles dão só uma reavaliação, né, de todos os conteúdos que estudaram no semestre.

Aluno 4

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Huhum.

Não?

Não.

2) *Você sabe qual que é a diferença entre o trabalho docente realizado nesta escola e em outras escolas?*

Dos professores?

Isso.

Eu acho que não tem diferença, que é todo o conteúdo é o mesmo do que da outra, das outras escolas, assim, só que aqui tem, tipo, núcleo setorial, essas outras coisas, assim, tem a formatura que a gente, é, faz apresentação. É um núcleo setorial que, assim, tem do campo, assim, tipo, é, melhorar a escola no embelezamento, é assim que os professores ajuda a gente também, tipo, fazer jardim, essas coisas, horta, assim, pra gente mesmo.

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação do campo?*

É, eu acho, assim, que a gente estuda o mesmo conteúdo do que eles, né, só que a gente faz coisas do campo também, como, a gente planta, assim, tipo, coisa pra escola mesmo, jardim, horta, coisa que vai ser pra gente, assim, do campo.

4) *Você sabe se há formação para os professores e pras outras pessoas para conhecerem a proposta?*

Proposta do campo assim, tipo?

Proposta pedagógica.

E, sei lá.

Não sabe?

Não.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

Desde que começou a escola? 4 anos.

E deste período você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Eu acho que sim, porque os professores que dão aula aqui, eles também já deram na cidade, eles têm a mesma formação.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao aplicado em outras escolas?

Eu acho que sim, porque eles têm a mesma formação tudo, né, até alguns professores eles vem da cidade também.

Aluno 5

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *Você sabe qual a diferença entre o trabalho (docente), é, realizado pelos professores aqui nesta escola e em outras escolas?*

Os professor aqui, eles são bem, eles ajuda a plantar jardim, fazer agricultura, núcleos setoriais, tudo.

3) *Hum, a forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação do campo?*

Tem.

Qual relação?

Nós estudamo tudo sobre o campo, sobre isso, sobre tudo nós estudamo.

Sobre o campo, o que que vocês mais estudam?

Como assim?

Sobre o campo, específico, o que que vocês aprendem sobre ele?

Ah, não sei não.

4) *Você sabe se há formação para os professores e pras outras pessoas conhecerem a proposta?*

Não.

Não sabe ou não há?

Não sei.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

3 anos.

Nesse período você acha que os alunos estão aprendendo o conteúdo?

Estão.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

É um pouco diferente aqui.

O conteúdo é diferente (É um pouco diferente) ou a forma como ele é aplicado é diferente?

A forma como ele é aplicado também é um pouco diferente também.

Mas o conteúdo você também acha que é diferente?

É.

Aluno 6

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *Você sabe qual que é a diferença entre o trabalho realizado pelos professores aqui nesta escola e em outras escolas?*

Sim, aqui é mais melhor assim, eu já estudei em várias escolas que não era tão bom o ensino assim, o professor, é, vamo dizer assim, é, ele falavam assim, cê não que aprende, então, eu tô ganhando meu salário e tal, aqui não, aqui é bem diferente.

Os professores aqui, eles incentivam de uma forma diferente?

Incentivam, eles explicam mais, a gente tem trabalhos, assim, que eles mostram como faz, é mais, é bem diferente.

3) *E, a forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação do campo?*

Tem.

Qual relação?

Tipo natureza, assim, né.

Vocês estudam mais sobre a natureza ou como que é?

A gente convive com ela, né, assim.

4) *Você sabe se há formação para os professores e as outras pessoas para eles conhecerem a proposta?*

Não.

Não sabe ou acha que não tem?

Não sei.

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

É, 2 ano.

E nesse período você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Estão.

Você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

Não, é diferente. É diferente assim, é, a explicação é melhor, eles explicam bem, assim, daí a gente entende melhor.

Mas então, no caso, você acha que o conteúdo é diferente ou a forma como ele é explicado?

É, a forma como ele é explicado, a gente entende.

Aluno 7

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Uhum.

Sabe? Você sabe como ela se chama?

Não.

2) *Você sabe qual que é a diferença entre o trabalho realizado pelos professores aqui na escola e em outras escolas?*

Sim.

Qual que é a diferença?

Aqui é diferente *que* aqui eles não dão, é, prova valendo nota, é, como 0 a forma como, que fez, a, se o aluno tá entendendo bem os conteúdo, não é por nota que nem nas outras escolas.

E como que é feita essa avaliação?

Tipo assim, ele passa, daí ele faz as pergunta, e nós escreve o que aprendemo no ano, no semestre, e daí ele só escreve o parecer.

3) *A forma como você está estudando, é, você acha que tem relação com a educação do campo?*

Tem, porque na maioria das vezes é com, tem alguma coisa a ver, é, com o campo e outras coisas com a cidade também.

Mas, no caso, você acha que, a, a forma como eles explicam aqui, no campo, tem mais, tipo, fala mais sobre o campo do que na cidade? Na cidade não se fala tanto sobre o campo?

É, fala mais.

Aqui fala mais?

Aham.

4) *Você sabe se há formação para os professores e pras outras pessoas para eles conhecerem a proposta?*

Acho que sim.

E, você acha que essa formação que eles têm é suficiente?

É.

É? Na tua opinião, qual que é a maior dificuldade?

A dificuldade é que, quando, tipo, chove, assim, antes quando era as outras salas, assim, que não é nova, que nem essas aqui que acabaram de ser construída, tipo, quando chovia, assim, não dava pra gente estudar, tipo, a gente não enxergava o quadro, as letra, e entrava água debaixo das sala, agora tá melhor, né, mas quando chove assim, é, só o barro.

5) *E, há quanto tempo você estuda aqui?*

Desde que começou, faz 4 ano que eu estudo aqui.

Nesse período você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Tão.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

Eu acho que é, porque eu também já estudei em escolas da cidade.

Aluno 8

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Pior é que não. 2) *Você sabe qual que é a diferença entre o trabalho realizado pelos professores aqui na escola e em outras escolas?*

Bem, aqui o ensinamento é melhor, porque nas outras escola o aumento dos alunos na sala são maiores, aqui o que você vai achar, encontrar de aluno é 20, 25, nas outras é 40, né, então nesse período você já consegue até aprender mais melhor, porque daí, os professores têm atenção em você e não só nos outros alunos.

3) *A forma como você está estudando, é, você acha que tem relação com a educação do campo?*

Sim.

Qual relação?

Bem, porque ela ensina o desenvolver da terra, o cultivo etc.

4) *Você sabe se há formação para os professores e pras outras pessoas conhecerem a proposta?*

Sim.

E você acha que essa formação é suficiente?

Eu acho que sim, porque eles ensinam bem, a formação é, é, agora me fugiu da cabeça, ah, eles têm uma boa formação.

E, na tua opinião, qual que é a maior dificuldade?

No campo?

Que os professores enfrentam pra trabalhar com esta proposta?

Bem, é o barro.

Mais é isso?

[sim com a cabeça].

5) *Há quanto tempo você estuda aqui?*

4 ano.

E nesse período você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Sim, porque tem muita gente que não sabia qual que é a importância da água, sais minerais, de tudo, né, e agora nós já sabemos.

Você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

Não, aqui é melhor, porque nas outra escolas o conteúdo é, é mais, é menos desenvolvido, aqui já é mais desenvolvido.

Mas no caso, você acha que o conteúdo é diferente ou a forma como ele é aplicado é diferente?

A forma que ele é aplicado.

A forma como ele é aplicado?

É.

Aluno 9

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *É, na tua opinião, qual que é a diferença entre o trabalho realizado pelos professores aqui na escola e em outras escolas?*

Aqui, eu acho que os professores, eles dão, a gente pode aprender mais, porque como tem mais pouco aluno, assim, tem mais pouco aluno, assim, a gente aprende mais, assim, tipo, a gente presta mais atenção, assim, não fica tanta bagunça, ai os professores eles passam uma coisa mais da realidade nossa aqui, sabe, do Movimento, que, tipo assim, tipo, como vai, assim, é, como eu posso te falar, a gente

vai pegar um texto, assim, tipo, de português, eles passam um texto sobre é, nossa, nosso, o que tá no nosso lema, a reforma agrária, essas coisas, pra gente, fazer tipo, a professora de português, assim, ela passa um texto pra gente passar, tipo, a limpo, tirar as coisas certas, ai, tipo, reforma agrária, essas coisas, eles tentam buscar em torno da nossa realidade aqui mesmo do Movimento.

3) *A forma como você está estudando, você acha que tem relação com a educação do campo?*

Ah, tem.

Qual relação?

É, a gente aqui, a gente, como a gente tem, a gente tem um, os núcleos setoriais, que eles são cada (núcleo), é, é, assim, como que eu posso te dizer, (cada núcleo), é, cada aluno é responsável pelo, pelo alguma coisa, tipo assim, um organiza o lanche da escola, o outro organiza a horta, tipo assim, a gente aprende a mexer com a horta, assim, porque a horta é pra gente, né, pra gente leva pros nossos pais, como fazer e tal, assim, a gente aprendeu fazer sobre a horta mandala, que é uma horta, assim, que ela funciona em círculo, tem uma fonte de água no meio, aí a gente aprende, a gente leva pros nossos pais, nossos familiares, pras pessoas.

4) *Você sabe se há formação para os professores e pras outras pessoas pra conhecerem a proposta?*

Eu acho que tem, não, é, formações dos professores, eles fazem formações, assim, eles saem pras outras cidades buscando mais ideias, tipo agricultura, eles saem pra levar, buscar a ideia da agricultura, que é um movimento, assim, que reúne todas as pessoas do Movimento MST e ele traz pra gente a nossa realidade aqui do colégio, assim, ele traz pra cá pra gente aprender sobre agricultura, o uso, assim, de (agro), assim, veneno, sem o uso de agrotóxicos na nossa terra, pra levar pros nossos pais também. E, pros alunos também tem muita informação, assim, a gente sai, a gente vai pra escola em Maringá, a gente aprende sobre o trabalho de, a gente aprende sobre a, o que levaram às plantações, essas coisas, e também a gente aprende a interagir mais com as outras pessoas, fazer dinâmica, essas coisas, e os, assim, os jovens depois que eles terminam, o Movimento ele tenta, tipo assim, é fazer que os jovens queira ficar no campo, entende, assim, é, queira, é, tá, terminando o período do colégio, até o tercerão, agora tô saindo, né, vô pra cidade buscar emprego, essas coisas, não, o Movimento ele faz que as pessoas fiquem no campo, ele vai, ele vai, ele dá oportunidade para aquele jovem que já saiu do, do ensino médio, sabe, do ensino superior, dai ele dá oportunidade pra fazer faculdades, agronomia, terminar essas coisas da faculdade, estudar pra vim depois que tiver formado, que tiver a formação vim e contribuir pro espaço, pro espaço, sabe, assim.

E você acha que essas formações, esses cursos são suficientes?

Eu acho que ainda não, assim, tipo, porque, como, é que nessas formações, assim, os jovens, os jovens a sair, assim, mas eu acho que os jovens tinha que conhece mais, tipo assim, tinha que tê algum, algum grupo de jovens no acampamento, essas

coisas assim, pra busca, porque, como assim, nós já somos do (MST), do, nós já somo assentado, eu já sô assentada, né, então fica difícil, assim, né, final de semana todo mundo fica dentro de casa, os jovens, então tinha que interagir mais, tinha que vim tipo, num sábado, num domingo, vim, todo mundo se reunir na escola e debater sobre o grupo de jovens, sobre o MST, falar essas coisas.

E o curso que os professores fazem, você acha que é suficiente?

Eu acho que deveria ter mais, assim, curso assim, de especialização, essas coisas, é, deveria ter mais, é, pra eles conhecer melhor a nossa realidade, porque muitos professores que entram aqui pela primeira vez, nossa, se assustam meu, tipo, como é que essas pessoas conseguem viver nesse, nesse chão, mas não é assim, eu acho, assim, que é muito, assim, eu acho que deveria ter mais pra eles aprender, assim, tipo.

E na sua opinião qual que é a maior dificuldade? Em relação aos professores.

Maior dificuldade em relação aos professores?

É, que os professores teriam pra, pra trazer, pra aplicar a proposta aqui na, na, na escola.

A maior dificuldade, eu acho assim, (como) eu tenho, por exemplo, uma professora que, eu só sei dela, que ela tipo, é, tem uma professora aqui, que ela falo pra nós, assim, que ela, só, tudo, tem, a maioria dos professores que, antes, na escola itinerante, quando era itinerante, era a maioria era, dentro da nossa, do nosso acampamento, tinham professores, que nasceram, se criaram dentro do MST, entende, aí depois quando acabo isso, aí vem, vem professores de fora, eles não sabe muito da nossa realidade, assim, ele vê, ele vem e vê e daí ele acha que é mil maravilhas, mas não é assim, a gente tem a luta, a gente tem, a gente tem, né, sofrimentos, assim, possível, então os professores, eles tinham que sempre se especializar mais nessa área, assim, tipo, não é mil maravilhas, nossa, que benção, não, a gente tem a luta, muitos de nossos companheiros já foram mortos, massacrados, né, então eu acho que eles tinham que pensar mais dessa maneira também.

5) Há quanto tempo você estuda aqui?

Eu? Acho que faz 5 anos, ah, uns 4 anos.

E nesse período, você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Ah, eu acho que deve tá, porque eu, pelo menos a minha parte eu acho que eu tô aprendendo bem, assim, tipo, porque, e tudo, os outros também têm a oportunidade de aprender, né, porque é como eu disse, a escola, ela leva o educando que tá aqui nessa, nesse colégio pra outros lugares, pra aprender mais sobre a realidade de outro acampamento lá na Região Norte, lá em Maringá, é, lá em Maringá, lá em Londrina, pra lá, lá em Curitiba, ele leva sabe, as (pessoas), os, os jovens, sabe, têm uns festivais de arte também que eles levam os jovens a interagir mais, a conversar

mais sobre o tema a reforma agrária, sobre o tema agricultura, sobre essas coisas.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui, nesta escola é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

Eu acho que meio a meio, a gente tem também essas coisa de matemática, essas coisa, tudo, é igual, é igual sim, mas a gente tem os NB' s que eles são um momento que você usa pra você se especializar aqui, tipo, no Movimento, daí, tipo a gente aprende a fazer horta, essas coisas, como eu falei, eu acho que é bem importante ter esse momento pra gente aprende mais a se especializar.

Aluno 10

1) *Você sabe que existe uma proposta de implementação na escola?*

Não.

2) *É, na tua opinião, qual que é a diferença entre o trabalho realizado entre os professores aqui da escola e em outras escolas?*

É que, eu acho que, nas outras escolas têm mais alunos, eu acho, daí aqui eles ensina mais.

Em função de ter menos alunos na escola?

É.

3) *A forma como você está estudando você acha que tem relação com a educação no campo?*

Tem.

Qual relação?

Bom, nós estudamos núcleos setoriais que tem.

Mas como são esses núcleos setoriais em relação ao campo, o que que ele fala sobre o campo, ou o que que tem a ver?

É que ele fala sobre a vida no MST, essas coisas.

4) *Você sabe se há formação para os professores e outras pessoas para conhecerem a proposta?*

Como?

Você sabe se há formação para os professores e pras outras pessoas da escola para conhecerem a proposta?

Não sei.

5) Há quanto tempo você estuda aqui?

2 anos.

Nesse período, você acha que os alunos estão aprendendo os conteúdos?

Sim.

E você acha que o conteúdo aplicado aqui é igual ao conteúdo aplicado em outras escolas?

Eu acho que sim, é a mesma coisa, eu acho.

É o mesmo conteúdo?

É.

APÊNDICE B – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA GERAL DE 2013

- 1) VOCE SABE POR QUE O MST CONSTRUIU ESTA PROPOSTA PEDAGÓGICA? (EM CASO AFIRMATIVO) QUAL FOI A MOTIVAÇÃO?

- 2) HOVE DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA? QUAIS?

- 3) HÁ POSITIVIDADE NESTA PROSIÇÃO? (EM CASO AFIRMATIVO) EM QUE CONTRIBUI?

- 4) COMO ESTA SENDO A IMPLEMENTAÇÃO? DETALHE. AVALIE BREVEMENTE A PROPOSTA

ANEXOS

ANEXO A – COLETIVO RESPONSÁVEL

Participantes na elaboração do Plano:

Adelmo Iurczacki	Jones Fernandes Jeremias
Alcione Nunes Farias	Leandro Antônio dos Santos
Alessandro Santos Mariano	Mara Edilara Batista de Oliveira
Ana Cristina Hammel	Marcio Jose Barbosa
André Pereira Pedroso	Marcos Gerkhe
Carla Maria Loop	Margarete Paza Machado
Carlos Antonio Bonamigo	Maria Izabel Grein
Caroline Bahniuk	Maria Isabel Farias
Cassiano Rodrigo Kappes	Maristela Soldá
Cleber Rodrigo de Oliveira	Marlene Siebert Sapelli
Cleide de Fatima Luncks de Almeida	Mauricio Cesar Vitoria Fagundes
Clésio Acilino Antonio	Natacha Eugenia Janata
Daiane Maria Paz	Nilciney Toná
Daniela Carla Oliveira	Priscila Facina Monnerat
Déris Warmuth	Ritamar Andretta
Edmilson Cezar Paglia	Roseli Salete Caldart
Eldilvani de Jesus Marcelites	Rosália Justina Felski
Elisaini Vitoria Tiopelo	Roberto Souza
Ezequiel Antonio de Moura	Roni Biff
Fátima Knopf	Sandra Andrea Engelman
Fernanda Natalí Demichelli	Sandra Aparecida Cordeli
Fernando José Martins	Sandra Dalmagro
Geni Izabel Teixeira de Souza	Sandra Gunkel Scheeren
Gilberto Martini	Silvana Cassia Hoeller
Igor Chiosini de Nadai	Simone Solange Riepe
Isabela Camini	Solange Todero Von Onçay
Luiz Carlos de Freitas	Thiago Bergler Bitencourt
Jaqueline Baim	Valter de Jesus Leite
Janete Ritter	Vitor de Moraes
Jesun Ferreira da Silva	Willian Simões

Equipe de sistematização final:

Caroline Bahniuk
Clésio Acilino Antonio
Luiz Carlos de Freitas
Marlene Lucia Siebert Sapelli
Roseli Salete Caldart
Sandra Dalmagro

ANEXO B – ORGANIZADORES DO PLANO DE ESTUDOS PARA PUBLICAÇÃO

Luiz Carlos de Freitas
Marlene Lucia Siebert Sapelli
Roseli Salete Caldart

ANEXO C – INSTRUÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED

INSTRUÇÃO N.º 004/2014 – SEED/SUED

Habilitação do professor para atuar nas Áreas do Conhecimento nas Instituições de Ensino Itinerantes jurisdicionadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Base das Escolas Itinerantes, e nas Instituições de Ensino dos Assentamentos.

A **Superintendente da Educação**, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- a Lei n.º 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- o Parecer CEE/CEB n.º 117/10, que autoriza o funcionamento de Ensino Fundamental e Médio no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Município de Rio Bonito do Iguçu, Escola Base das Escolas Itinerantes e Instituições de Ensino Itinerantes, jurisdicionadas ao referido estabelecimento de ensino;

- a Resolução n.º 3922/10 da Secretaria de Estado da Educação, que autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, expede a presente

INSTRUÇÃO:

1. As aulas do professor nas instituições de ensino itinerantes, jurisdicionadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Base das Escolas Itinerantes, e nas Instituições de Ensino dos Assentamentos deverão ser ministradas por Área de Conhecimento.

Os conteúdos da Base Nacional Comum serão desenvolvidos pelos professores, a partir das disciplinas afins, considerando a sua formação docente.

2. A formação dos professores para atuação no Ensino Fundamental, de acordo com as **Áreas do Conhecimento relacionadas**, deverá ser nas seguintes Licenciaturas:

a) Linguagens:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens; ou Letras Português-Espanhol; ou Letras Português-Inglês; ou Letras-Português; ou Letras-Espanhol, ou Letras Inglês.

1

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED**



- b) Expressões Culturais e Artísticas:
- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens, ou Arte ou Educação Artística.
- c) Cultura Corporal:
- Licenciatura em Educação Física.
- d) Ciências Humanas:
- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas, ou História ou Geografia.
- e) Ciências da Natureza:
- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, ou Matemática ou Ciências, ou Biologia, ou Ciências Biológicas.

Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental	Disciplinas
Linguagens	Língua Portuguesa, L.E.M. Espanhol ou L.E.M. Inglês
Expressões Culturais e Artísticas	Arte
Cultura Corporal	Educação Física
Ciências Humanas	Geografia, História e Ensino Religioso
Ciências da Natureza	Matemática, Ciências

Na falta de professores habilitados, a distribuição de aulas, ministradas por área do conhecimento, deverá seguir os termos da Resolução de distribuição de aulas vigente.

3. A formação dos professores para atuação no Ensino Médio, de acordo as **Áreas do Conhecimento relacionadas**, deverá ser nas seguintes Licenciaturas:

- a) Linguagens:
- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens; ou Letras Português-Espanhol; ou Letras Português-Inglês; ou Letras-Português; ou Letras-Espanhol, Letras-Inglês.
- b) Expressões Culturais e Artísticas:
- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens, ou Arte ou Educação Artística.
- c) Cultura Corporal:

SM
2

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED**



- Licenciatura em Educação Física.

d) Ciências Humanas I:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas, ou História ou Geografia.

e) Ciências Humanas II:

- Licenciatura em Filosofia para atuar na Disciplina de Filosofia, Licenciatura em Sociologia para atuar na Disciplina de Sociologia, conforme previsto na Deliberação n.º 03/2008 do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR.

f) Ciências da Natureza I:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, ou Matemática ou Física.

g) Ciências da Natureza II:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, ou Química ou Biologia, ou Ciências Biológicas.

Áreas do Conhecimento no Ensino Médio.	Disciplinas.
Linguagens	Língua Portuguesa, L.E.M. Espanhol ou L.E.M. Inglês
Expressões Culturais e Artísticas	Arte
Cultura Corporal	Educação Física
Ciências Humanas I	Geografia, História
Ciências Humanas II	Sociologia, Filosofia
Ciências da Natureza I	Matemática, Física
Ciências da Natureza II	Biologia, Química

Na falta de professores habilitados, a distribuição de aulas ministradas por área do conhecimento deverá seguir os termos da Resolução de distribuição de aulas vigente.

4. A formação dos professores para atuação nas Classes Intermediárias, de acordo com as **Áreas do Conhecimento relacionadas**, deverá ser nas seguintes Licenciaturas:

a) Linguagens:

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED**



- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens, ou Letras Português-Espanhol, ou Letras-Inglês.

b) Expressões Culturais e Artísticas:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens, ou Arte ou Educação Artística.

c) Ciências Humanas:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas, ou História ou Geografia.

d) Ciências da Natureza:

- Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, ou Matemática ou Ciências, ou Biologia, ou Ciências Biológicas.

Áreas do Conhecimento nas Classes Intermediárias	Disciplinas
Linguagens	Língua Portuguesa, L.E.M. Espanhol ou L.E.M. Inglês
Expressões Culturais e Artísticas	Arte
Ciências Humanas	Geografia, História
Ciências da Natureza	Matemática, Ciências

Na falta de professores habilitados, a distribuição de aulas, ministradas por Área do Conhecimento, deverá seguir os termos da Resolução de distribuição de aulas vigente.

5. Os casos omissos serão resolvidos pela SUED/SEED.

6. Fica revogada a Instrução n.º 27/2010 – SUED/SEED, de 18/11/2010.

Curitiba, 11 de setembro de 2014.

**Eliane Terezinha Vieira da Rocha
Superintendente da Educação**