

Escola Itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho”

 Rose Riepe de Souza¹,  Clésio Acilino Antônio²

^{1, 2} Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Centro de Ciências Humanas (CCH), Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE (PPGEFB). Rua Maringá, nº 1200, Bairro Vila Nova. Francisco Beltrão - PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: rose17riepe@gmail.com

RESUMO. O artigo apresenta uma pesquisa que tem como objeto de estudo a Escola Itinerante Herdeiros do Saber do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Rio Bonito do Iguçu, Paraná. O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de transformação das práticas pedagógicas da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho”, a partir das perspectivas dos(as) professores(as) atuantes nessa escola. A metodologia de estudo de caso utilizou entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo. A pesquisa busca contribuir com as discussões acerca da forma escolar no movimento de transformações pedagógicas das escolas do campo. Os resultados da pesquisa evidenciam um processo de construção de práticas pedagógicas orientadas pelo trabalho como princípio educativo, vínculo da formação escolar com a vida e a organização escolar, com diferentes tempos e espaços. Nestes âmbitos, as principais contradições presentes expressam questões da centralidade do ensino dos conhecimentos científicos, das práticas de gestão pedagógica e escolar, da formação dos(as) professores(as). Apresenta, por fim, alguns desafios da experiência escolar analisada quanto à consolidação da proposta pedagógica da escola, à falta de recurso e investimento e ao contexto político da realidade social da escola.

Palavras-chave: escola itinerante, movimentos dos trabalhadores rurais sem terra, práticas pedagógicas, “escola do trabalho”, “escola do ensino”.

Itinerant School Herdeiros do Saber: an analysis on the process of transforming the “School of Teaching” to the “School of Work”

ABSTRACT. The article presents a research that has as object of study the Itinerant School Herdeiros do Saber of the Landless Workers Movement, Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. The objective of the research was to analyze the process of transforming the pedagogical practices of the “School of teaching” to the “School of work”, from the perspectives of the teachers working in that school. The case study methodology used semi-structured interviews, participant observation and field diary. The research seeks to contribute to the discussions about the school form in the movement of pedagogical transformations of rural schools. The research results show a process of construction of pedagogical practices guided by work as an educational principle, the link between school education and life and the school organization, with different times and spaces. In these areas, the main contradictions present express questions of the centrality of teaching scientific knowledge, of pedagogical and school management practices, of the training of teachers. Finally, it presents some challenges of the school experience analyzed regarding the consolidation of the school's pedagogical proposal, the lack of resources and investment and the political context of the school's social reality.

Keywords: itinerant school, landless rural workers' movement, pedagogical practices, “school of work”, “school of teaching”.

Escuela Itinerante Herederos del Saber: un análisis sobre el proceso de transformación de la "Escuela de Enseñanza" a "Escuela del Trabajo"

RESUMEN. El artículo presenta una investigación que tiene como objeto de estudio la Escuela Itinerante Herederos del Saber del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, Rio Bonito do Iguaçú, Paraná. El objetivo de la investigación fue analizar el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas de la "Escuela de la Enseñanza" para la "Escuela del Trabajo", a partir de las perspectivas de los(de las) profesores(las) que actúan en esta escuela. La metodología de estudio de caso utilizó entrevistas semiestructuradas, observación participante y diario de campo. La investigación busca contribuir con las discusiones acerca de la forma escolar en el movimiento de transformaciones pedagógicas de las escuelas del campo. Los resultados de la investigación evidencian un proceso de construcción de prácticas pedagógicas guiadas por el trabajo como principio educativo, vínculo de la formación escolar con la vida y la organización escolar con distintos tiempos y espacios. En estos ámbitos, las principales contradicciones presentes expresan cuestiones de la centralidad de la enseñanza de los conocimientos científicos, de las prácticas de gestión pedagógica y escolar, de la formación de los (las) profesores(as). Finalmente presenta algunos desafíos de la experiencia escolar analizada en cuanto a la consolidación de la propuesta pedagógica de la escuela, la falta de recurso e inversión y al contexto político de la realidad social de la escuela.

Palabras clave: escuela itinerante, movimientos de los trabajadores rurales sin tierra, prácticas pedagógicas, "escuela del trabajo", "escuela de la enseñanza".

Introdução

No campo educacional, a partir das pedagogias contra-hegemônicas (Saviani, 2007), evidencia-se o incessante questionamento relativo à forma escolar predominante, a qual somos submetidos em grande parte do tempo de nossas vidas e que não vem correspondendo às necessidades educacionais atuais dos trabalhadores. Esse questionamento ocorre, principalmente, a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua proposta pedagógica e curricular para as Escolas Itinerantes. Nesse contexto, a necessidade de maior entendimento sobre a Escola Itinerante Herdeiros do Saber se deu ao identificar que esta escola constrói um processo pedagógico que se orienta criticamente sobre a forma escolar predominante, com o objetivo de superar suas configurações pedagógicas (Souza, 2017).

Em vista disso, o presente artigo tem o intuito de socializar os resultados de uma pesquisa que analisou o processo de transformação da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho” a partir das perspectivas dos(as) professores(as) atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber. Inicialmente, apresenta a configuração da forma pedagógica da “Escola do Ensino”, a configuração da

forma pedagógica da “Escola do Trabalho” e como se concebe a Escola Itinerante do MST na transformação da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho”. Em seguida, traz as análises acerca das configurações da “Escola do Ensino” no trabalho pedagógico da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, assim como as mudanças das práticas pedagógicas no processo de transformação para “Escola do Trabalho” dessa escola. Por fim, identifica contradições presentes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, as quais limitam o processo de transformação da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho”.

A pesquisa foi produzida a partir da abordagem qualitativa (Minayo, 2003) e o Estudo de Caso como enfoque metodológico (Yin, 2015), uma vez que melhor direciona a problemática proposta, a qual busca responder “como” os(as) professores(as) percebem o processo de transformação em que a Escola Itinerante se encontra. De acordo com Yin (2015), o Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto do mundo real, haja vista aos limites entre o caso e o contexto não estarem claramente evidentes. O Estudo de Caso possibilita a pesquisa no contexto real do caso e, principalmente, em não focar exatamente em quantificar e

identificar o fato, mas sim em explicá-lo e contextualizá-lo frente à realidade. Ainda, o Estudo de Caso tem por principal característica que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke, André, 1986, p. 18), o que não remete generalização ou simplificação à pesquisa. Para tanto, buscou-se seguir procedimentos sistemáticos para ter o real direcionamento do caso estudado, como ser fiel àquela determinada realidade e não aceitar evidências equivocadas que podem influenciar na conclusão do experimento (Yin, 2015).

Além da pesquisa bibliográfica, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Gaskell, 2002), as quais se referem à interação que acontece em determinado contexto entre o entrevistador(a) e o entrevistado(a) e, de algum modo, é semidirigida pelo entrevistador(a) por meio de um questionário pré-elaborado (Gaskell, 2002). O questionário foi elaborado após a construção dos objetivos da pesquisa, orientado por estes, subdividido em três eixos centrais – Escola do Ensino, Escola do Trabalho e Escola Itinerante – e seguindo os objetivos específicos para cada eixo, contendo de quatro a seis questões orientadoras para efetivação das

entrevistas. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019 com doze professores(as) atuantes na escola nesse ano, selecionados(as) intencionalmente pelo critério de um(a) professor(a) por ano do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, assim como sob o critério de abrangência de atuação na escola no ano de 2019 e desde a abertura da escola no ano de 2014. O contato com os(as) professores(as) teve início na atividade de formação continuada da escola, semana pedagógica, ocorrida nos dias 07, 08 e 11 de fevereiro de 2019, com apresentação formal por parte da pesquisadora para contextualizar a relação com o curso de Pós-graduação – Mestrado em Educação, explicar a temática da pesquisa e os procedimentos metodológicos de levantamento de dados a serem utilizados. Em seguida, realizou-se um diálogo com a coordenação pedagógica para identificar os(as) professores(as) correspondentes aos critérios pré-estabelecidos (um professor(a) de cada ano/série), bem como os(as) que entraram recentemente na escola e aqueles(as) que atuam na escola desde o início das suas atividades.

Após a identificação dos(as) professores(as), realizou-se o diálogo individual com cada professor(a) sobre o interesse e disponibilidade de participar da pesquisa. Não foram todos(as)

professores(as) contatados(as) que aceitaram participar da pesquisa, com a justificativa de que não teriam muito a contribuir com o seu processo. Posteriormente à identificação dos(as) doze professores(as) que aceitaram participar da pesquisa, efetivou-se a agenda das entrevistas de acordo com as disponibilidades dos(as) professores(as). Como experiência direta de acompanhamento das atividades dos(as) professores(as) e com o objeto de se aproximar do contexto escolar do qual os sujeitos pesquisados estavam inseridos, a pesquisa desenvolveu a prática da observação participante e registros escritos de observações em diário de campo como ferramentas de acompanhamento do movimento da pesquisa (Triviños, 1987).

Pesquisas com as Escolas Itinerantes buscam contribuir com a discussão acerca do direito, do acesso e da permanência à Educação do Campo, movimento amplo de resistência na luta pela garantia à educação de qualidade aos sujeitos do campo. Do mesmo modo, identificam-se que as práticas pedagógicas da Escola Itinerante, embasadas na Pedagogia Socialista, apresentam a ousadia de produzir saberes frente à educação do capital, constituindo-se como alternativa educacional (Bahniuk, 2008; Camini, 2009; Gehrke, 2010). Pesquisas para a compreensão de

problemáticas e para produção de outras, como a pesquisa buscou contribuir, trazem um ponto de partida comum: a realidade social em que a Escola Itinerante é constituída, sua organização pedagógica e curricular e a importância como experiência escolar na atualidade. São questões pertinentes no que tange ao entendimento da Escola Itinerante no Paraná e no Brasil.

A Escola Itinerante pauta a educação para fortalecer a emancipação humana na construção de novas relações sociais alicerçadas a partir de um ideal de sociedade, o que vai ao encontro com os objetivos políticos, culturais e sociais do MST, de democratização do acesso à terra, via reforma agrária popular, e à transformação social. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de maior clareza quanto a discussão das características da forma escolar predominante, de suas configurações pedagógicas são necessárias de rompimento na Escola Itinerante, orientada pelo trabalho como princípio educativo principal para o processo de ensino e aprendizagem.

A escola campo de pesquisa está localizada no Pré-assentamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, município de Rio Bonito do Iguaçu, região Centro-Oeste do Paraná. O Pré-assentamento faz parte de

um histórico de luta pela terra na região, conflito resultado entre a Madeireira Araupel S.A. e o MST, composto por mil e cem famílias organizadas em Núcleos de Base de 50 famílias, as quais aguardam a definição da situação judicial do Pré-assentamento. No ano de 2019, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber integra a escolarização de cerca de seiscentos educandos(as), em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos vespertino e matutino), com estrutura física de dezesseis salas de aula, secretaria, refeitório e cozinha. O coletivo escolar é constituído por sessenta e cinco professores(as) e, desses, trinta e três são moradores do Pré-assentamento. A escola se caracteriza como centro cultural do Pré-Assentamento e é referência para as famílias se reunirem, onde também ocorrem atividades culturais, como festas, bailes e organizativas do Movimento, como reuniões, assembleias, entre outras.

O Projeto Político-Pedagógico (2017), o Regimento Escolar e Plano de Estudos da escola base está integrado normativamente ao do Colégio Iraci Salete Strozak, assentamento Marcos Freire, do mesmo município. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Itinerante Herdeiros do Saber toma forma prática no modo como o coletivo escolar insere-se na

realidade social e educacional, tonando-se uma experiência que necessita ser cada vez melhor compreendida. Nesse sentido, destaca-se que o processo de transformação assumido pelo Setor de Educação do MST para as Escolas Itinerantes é um movimento que tem significância na sua particularidade, que busca produzir mudanças pedagógicas e curriculares nessas escolas.

A forma escolar da “Escola do Ensino”

A escola como uma instituição social é uma construção histórica que assume suas características a partir de diferentes formas. As primeiras configurações da escola nascem nos povos Egípcios, porém essa escola ganha maiores definições na Grécia com as chamadas escolas do alfabeto (Saviani, 2007), pelas quais a escrita difundiu rapidamente como necessária para governar, sendo a escola de letras ou do bê-á-bá, “progenitora direta da nossa escola” (Manacorda, 2006, p. 50). Na Idade Média, subordinada à Igreja, a escola torna-se cristã e é voltada estritamente para educar na tradição religiosa. Assim, a escola caracteriza-se como “um local de transmissão de signos, de valores, de símbolos que se apoia na escrita e surge em função das atividades que operam com signos, símbolos, etc.” (Petitat, 1994, p. 69).

Mediante o surgimento dos Colégios, a partir do século XVI e XVII, a escola é mais bem definida, tratando-se da emergência de um novo modelo e início de uma organização pedagógica e curricular, com aperfeiçoamento da configuração escolar pela burocratização dos Colégios e a dupla repartição espaço-temporal (Petitat, 1994, p. 92), em semelhança à organização das indústrias.

Entende-se que é com os Colégios que se constitui a consolidação da forma escolar que se estende às disposições de organização da escola conhecidas hoje. A forma escolar se caracteriza por um “conjunto coerente de traços, entre eles o da constituição de um universo separado para a infância, com regras impessoais a serem seguidas, com uma organização de tempo e de espaços especificamente voltadas para a aprendizagem” (Vincent, Lahire & Thin, 2001, p. 37). Destarte, trata-se de “um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa” (Charlot, 2013, p. 115), no qual formata o modo de socialização instituído na escola, “a forma de aprender”, a partir do princípio de revelação e num princípio de cumulatividade (Canário, 2005, p. 68).

O currículo escolar, “aquilo que o aluno estuda” (Sacristán, 2013, p. 16), nasce junto à forma escolar e contribui

com a consolidação de suas configurações históricas, pois se torna um regulador das pessoas, dosa a sequência dos conhecimentos associados à idade dos estudantes, o que determina a organização do ensino em sua totalidade de implicações e, também, sobre o método de ensino, de transmissão. Com a valorização da atividade intelectual em relação à atividade manual no Modo de Produção Capitalista (MPC), a escola torna-se um espaço destinado à formação intelectual e, portanto, centraliza os processos formativos no ensino.

A forma escolar trata-se da soma dos poderes reguladores na escola, introduz e generaliza, em termos históricos, uma forma de aprender. É “a forma que forma”; a “forma que também é conteúdo”. Forma os alunos no distanciamento do real, separa os sujeitos entre si, que distancia por meio da subordinação/relações verticais. É a forma que valoriza os conteúdos da sociabilidade do capitalismo por meio do ensino “conteudista”, como único dispositivo que leva ao conhecimento mensurado. Essa solução escolar “aparece como única ‘natural’ e inevitável” (Canário, 2005, p. 71). A essa configuração escolar é atribuído o nome de “Escola do Ensino” pelos pedagogos socialistas (Krupskaya, 2017).

A “Escola do Ensino” apropriada e disseminada pelas relações capitalistas, produz e reproduz essas relações por meio da forma com o pressuposto de naturalizar e disseminar a ordem do capital na sociedade (Petitat, 1994). É utilizada como dispositivo de preparação dos estudantes para o mundo do trabalho em sua compreensão alienante e para inserção à sociabilidade capitalista. Essa escola possui como máxima o método de transmitir os conteúdos do ensino, sendo essa sua principal característica, apresentando-se como fórmula para educar pela “informação passada pelo professor e memorizada pelos estudantes” (Weber como citado em Krupskaya, 2017, p. 46). Portanto, é definida como “Escola do Ensino”, visto o enfoque dado à transposição do saber, ser conteudista e ter o papel de instrumentalizar com noções básicas do conhecimento científico, sendo esse entendido como atividade tipicamente intelectual do conteúdo escolar.

Nesse cenário, os saberes estão restritos ao ambiente escolar e a sala de aula é o único espaço de ensinar. Na “Escola do Ensino”, “a unidade básica (ou única) da organização do trabalho pedagógico é o ensino, e a aula é a sua forma didática por excelência, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação” (Munarim, 2011, p. 175), que consiste em

um espaço de saberes objetivados separado dos demais espaços sociais (Vincent, Lahire & Thin, 2001). Ainda, utiliza-se de mecanismos de hierarquização dos processos intraescolares, na pedagogização da socialização, tornando-a formalizada, delimitada e codificada (Vincent, Lahire & Thin, 1994). A “Escola do Ensino” traz a “omissão do aluno como alguém que age, que se envolve e, portanto, participa do processo com sua vontade, seu esforço, numa palavra, seu trabalho” (Paro, 2018, p. 80). Nessa configuração escolar, “o bom professor é apenas aquele tem um domínio pleno do conteúdo e consegue dosá-lo e organizá-lo de forma a transmiti-lo aos alunos” (Paro, 2018, p. 88), da mesma forma que é considerada uma boa escola quando “é a que dá boas aulas” (Paro, 2018, p. 69).

Sob a forma de “Escola do Ensino”, a escola vai se tornando cada vez mais necessária para a formação dos trabalhadores no contexto do desenvolvimento do capitalismo (Gadotti, 1990). A “Escola do Ensino” se torna a “escola de massas, também chamada de ‘indústria do ensino’, [a qual compreende] um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro-negro, uma hora de aula” (Canário, 2006, p.30). Ao considerar que a “educação/instrução da classe trabalhadora deve ser feita a conta gotas,

pois é matéria explosiva” (Freitas, 2013, p.79), mantém-se a “matriz formativa originária da escola, de subordinação” (Caldart, 2015, p. 152). Contudo, agora é a “escola para todos”, escola pública, estatal, laica, gratuita e obrigatória, na qual os estudantes vivem “cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na atividade intelectual. Não vai à escola para aprender, mas para tirar boas notas e passar de ano” (Charlot, 2013, p. 102).

A escola secular torna-se a escola da inclusão e das notas. Trata-se da “escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora...transforma-se em uma caricatura da inclusão social” (Libâneo, 2012, p. 23). Uma escola que não garante condições de atendimento qualitativo a todos, com valorização da realidade e da diversidade experienciais enriquecedoras na mesma proporção que garantia a atividade intelectual, do saber, do acesso ao conhecimento (Saviani, 2008). Ainda, ao valorizar os objetivos na ascensão do plano individual, incitando a concorrência na sociabilidade escolar, prepara o aluno para competir na sociedade neoliberal (Freitas, 2013). Com isso, distancia os estudantes da compreensão que os unifica enquanto classe, exigindo deles

flexibilidade de acordo com as regras do mercado.

Embora essa forma escolar passe por inúmeros processos de mudança, agregando características que são específicas a cada tempo histórico, parece permanecer com a mesma forma de sociabilidade e centralidade no ensino, “a ser encarada como natural e, portanto, imutável” (Canário, 2006, p. 30). A partir da universalização do modelo da “Escola do Ensino” surgem inúmeras críticas e diferentes concepções de escola, principalmente que traz a escola para a transformação social, a partir da perspectiva da Pedagogia Socialista Russa e da Pedagogia Histórico-Crítica, porém o processo de transformação da forma escolar parece ser mais evidente na Pedagogia Socialista Russa a partir da “Escola do Trabalho”.

Da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho”

A “Escola do Trabalho” nasce em meio à Revolução Russa de outubro de 1917. Os pedagogos socialistas, ao identificarem que a “Escola do Ensino” não correspondia às necessidades formadoras que a revolução exigia, logo, defenderam a ideia de que, naquele contexto histórico, o desenvolvimento econômico requereria “insistentemente a

transformação” da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho” (Krupskaya, 2017, pp. 37-38). Acerca dessa compreensão, vê-se o potencial da instituição escolar de contribuir com a revolução na formação do homem novo, com nova visão de mundo e com nova lógica de valores socialistas, e passe-se a ser experimentada a “Escola do Trabalho” no processo da revolução, já que “a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude” (Krupskaya, 1913, p. 32 como citado em Freitas, 2013).

A “Escola do Trabalho” é a escola pensada a partir da união indissociável entre ensino e trabalho na formação do “novo homem” para a transformação da sociedade. Sobre a importância de introduzir o trabalho produtivo na educação pública, para transformar a forma e conteúdo da escola, Krupskaya (2017, p. 36) recorre a Marx, em *O capital*: “Marx demonstra como o próprio desenvolvimento da tecnologia cria a necessidade de um operário altamente desenvolvido, preparado multilateralmente para o trabalho, formado politecnicamente”. Nessa perspectiva, a escola deveria “combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, a formação do coletivismo e relação criativa com o trabalho e o estudo” (Krupskaya, 1924, pp.

104-105 como citado em Freitas, 2013, p. 19). O trabalho criador, socialmente útil, “é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa” (Freitas, 2013, p. 33). Portanto, o trabalho como princípio educativo é a relação indissociável entre o conhecimento científico e a realidade, a vida, para uma formação completa, multilateral. Isso se constrói pela “participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (Pistrak, 2011, p. 114).

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

A “Escola do Trabalho” foi praticada a partir da realidade vivida no período histórico e o trabalho educacional

desenvolvido na Comuna escolar – escola experimental demonstrativa NarKomPros (1918), Colônia Gorki (de 1920 a 1928) e a Comuna Dzerjinski (de 1927 a 1935), a partir da inserção do trabalho como princípio educativo. Nessas escolas, compreende-se o “trabalho como objeto de estudo, o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida” (Shulgin, 1924, p. 23 como citado em Freitas, 2013, p.31), “tomado na perspectiva da revolução social” (Pistrak, 2013, p. 206). Essa escola apresenta como máxima finalidade “formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral” (Krupskaya, 2017, p. 70). Entende-se que é na “Escola do Trabalho” que se encontra “as bases de transformação da forma escolar” (Munarim, 2011, p. 145).

Na “Escola do Trabalho” o trabalho é organizado em um método de ensino unificado, concentrado, a partir do “Sistema de Complexos”, para garantir a compreensão da realidade atual, como objetivo principal desta escola. Por esse sistema de organização pedagógica e curricular, a escolar está em relação com a sociedade e a natureza por meio das categorias atualidade e auto-organização (Freitas, 2013). O “Sistema de Complexos” refere-se à “complexidade concreta dos

fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (NarKomPros, 1924, p. 5 como citado em Freitas, 2013, pp. 35-36). O tema do complexo torna-se o centro do estudo na escola e deve ser “um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual, o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social” (Pistrak, 2011, p. 109). Trata-se da “aspiração de ligar a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em toda sua complexidade, tal qual ela existe na realidade.” (Pistrak, Declaração da escola única do trabalho, p. 120 como citado em Freitas, 2013, pp. 44-45). A auto-organização é a capacidade de organização dos estudantes para ajudarem a conduzir os processos na escola, é “o método de trabalho formativo-educativo da criança e dos adolescentes consigo mesmo e com o meio social, com ajuda dos adultos” (Pistrak, 2013, p. 235), sem perder de vista o “compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora”, trata-se da relação com a atualidade (Freitas, 2013, p. 24). Nesta relação da auto-organização com a atualidade, apresenta-se o lócus de ação da juventude com objetivos transformadores. A atualidade, como categoria pedagógica,

“é tudo aquilo que na vida da sociedade de nosso período tem requisito para crescer e desenvolver-se” (Freitas, 2013, p. 111). Em outras palavras, a luta contra o capital e a transformação da sociedade através da “luta por novas formas de trabalho” (Freitas, 2013, p. 127).

A “Escola do Trabalho” “implica novas conquistas pedagógicas: não só conhecer a técnica como tal, mas saber servir-se dela, utilizar a oficina para fins pedagógicos etc.”, (Lunatcharski, 2012, p. 54). Portanto, era necessária uma reeducação dos(as) professores(as), “armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação” (Pistrak, 2013, pp. 20-21). Também, um dos polos de poder para a mudança da escola “está nos atores da organização escolar e de sua comunidade local”, já que “a escola deve ser o centro cultural de sua comunidade” (Freitas, 2013, pp. 131-132). Quer dizer, ter a comunidade presente na escola e os(as) professores(as) assumirem o compromisso de agentes no processo de transformação; uma diretriz da formação dos(as) professores(as) no MST. Portanto, a “Escola do Trabalho” é a base para a construção das Escolas Itinerantes no MST. Conhecer, entender e se apropriar da

Pedagogia Socialista Russa e da experiência da “Escola do Trabalho” cumpre a finalidade de pensar as Escolas Itinerantes do MST na atualidade, no sentido da superação da “Escola do Ensino”.

Escola do MST e da itinerância: aproximações com a “Escola do Trabalho”

No MST a educação e a escola são fundamentais e potenciais para contribuir na formação da consciência dos(as) trabalhadores(as) enquanto classe. A preocupação com a escola no MST ocorre em 1980, tempo em que o Movimento logo identifica que a escola precisa possuir novas características, ser diferente para corresponder a outro projeto social e de sociabilidade anticapitalista. Portanto, deve ser diferente nos objetivos, na organização, na prática pedagógica dos professores(as), no ensino do conteúdo (MST, 2005).

O MST, desde as primeiras discussões sobre a escola, busca a transformação da forma escolar predominante e a consolidação de uma escola diferente a partir das bases educacionais que incorpora. Ao considerar que “não há transformação da escola que não comece ou termine pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação do ser humano que as justifica ou fundamenta” (Munarim,

2011, p. 156), os fundamentos da educação no MST são construídos coletivamente pelo Setor de Educação e se baseiam na Pedagogia Socialista Russa e Cubana (Pistrak, 2011; Ciavatta & Lobo, 2012), na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) e a experiência educativa do MST para com os trabalhadores, gerando a síntese da Pedagogia do Movimento na década de 1990, sendo “o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome Sem Terra” (Caldart, 2012, p. 546).

A concepção de escola na Pedagogia do Movimento, a partir das matrizes pedagógicas “Pedagogia da luta social”, “Pedagogia da organização coletiva”, “Pedagogia da cultura” e “Pedagogia da história”, expressa a formulação da pedagogia da prática social e funda uma nova forma de conceber a escola, a qual permite a formação nos processos para a luta social (Caldart, 2000). Talvez, o grande potencial/diferencial de uma educação revolucionária na atualidade. Portanto, a escola no MST apresenta elementos das diferentes pedagogias na construção de seus objetivos educacionais e sua organização, por meio de promoção de novas relações necessárias no interior do Movimento e à sociabilidade socialista. Por essa escola e por sua prática social, a educação do MST objetiva, sobretudo, a

formação humana para o compromisso “com a transformação social e com a militância direta” (MST, 1990, p. 03), organizando-se a partir de três pilares fundamentais, os quais são: o trabalho no campo, o ensino e a formação para a luta social.

O trabalho como princípio educativo é incorporado à educação escolar no Movimento pela articulação entre escola e a produção por meio do trabalho cooperativo, na busca de mudanças na forma escolar predominante e no modo de produzir nos assentamentos e acampamentos. Com sistematizações contínuas dessa proposta educativa, é sugerido uma escola que fosse “centrada no trabalho como princípio educativo” (Souza, 2006, p. 35), de união do trabalho com a educação como forma de fortalecer o Movimento (MST, 1992), pois o trabalho, como princípio educativo, “é a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do homem” (Caldart, 2012, p. 549), e tem o potencial de transformar essa forma escolar.

Esse processo de construção de uma outra escola gera incisões sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir das experiências educativas nas especificidades das Escolas Itinerantes. A Escola Itinerante é uma escola pensada e construída nos acampamentos do MST. Foi

constituída em 1996 no contexto de luta ao acesso à educação para as crianças e jovens nos acampamentos do MST. Faz parte de um projeto amplo de luta pela Educação do Campo, sendo aprovada no estado do Paraná em 2003 e, recentemente, em 2016, assumiu no arcabouço jurídico a sua legalidade e concretude enquanto experiência escolar perante o Estado. São 15 anos de história que resultam na consolidação da Escola Itinerante como uma categoria de escola.

Uma das principais características dessa escola é mover-se – estar em itinerância – de acordo com as necessidades da luta pela terra. As Escolas Itinerantes, por estarem localizadas em espaços de conflitos agrários, “convivem com a provisoriedade, enfrentam dificuldades de estrutura física e pedagógica em maiores proporções”, mas essa mesma condição permite apresentar “maiores possibilidades de contrariar o projeto hegemônico de escola funcional ao capital” (Bahniuk, Camini, 2012, pp. 32-33), e tornam-se solo fértil para experimentos educacionais e emanam categorias de análise da luta de classes. O diferencial da Escola Itinerante é de ser “uma escola que busca incorporar-se à vida” (Entrevistado(a) 2), o que se torna um grande potencial de mudança na forma escolar predominante, pelo fato de estar

mais distante das relações de subjugação do Estado. Portanto, é possível obter maiores resultados na apreensão da realidade, pois “potencializa e força a escola a trabalhar com a atualidade” (Bahniuk, Camini, 2012, p. 334). A mudança dessa forma escolar é entendida na Escola Itinerante no processo de sua “organicidade” – suas estruturas organizativas e suas relações –, a partir das “várias formas de organização e vivências, ...bem como a relação da escola com as comunidades acampadas e as instâncias do Movimento” (Bahniuk & Camini, 2012, p. 334).

A Escola Itinerante passou por um processo cumulativo, por isso possui uma estrutura pedagógica distinta. Além disso, apresenta a organização em tempos e espaços diferenciados na escola, tempo formatura, leitura e escrita, cultura, aula, oficina, notícia (MST, 2005). Soma-se aos tempos, a organização dos Núcleos Setoriais – auto-organização dos coletivos de alunos em frentes de atuação – e o planejamento coletivo dos educadores (Colégio estadual Iraci Salete Strozak, 2017). Os Ciclos de Formação Humana constituem a organização dos agrupamentos dos estudantes, as turmas são divididas em cinco Ciclos, cada Ciclo corresponde a três anos e três classes intermediárias intercaladas na passagem de

cada Ciclo, exceto a passagem do primeiro Ciclo, que corresponde à educação infantil. Em relação à organização da escola a partir dos Ciclos "identifica-se o tempo contínuo com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano", e traz a organização curricular por áreas do conhecimento como "um passo no sentido de superar a fragmentação da ciência em disciplinas presentes historicamente na escola" (Sapelli, Leite & Bahniuk, 2019, p. 257). Inclui, além disso, o acompanhamento do Setor de Educação do MST às escolas, uma vez que "busca conduzir todos os processos a partir do coletivo" (Entrevistado(a) 5).

As Escolas Itinerantes buscam superar a nota a partir de princípios metodológicos diferenciados. O registro dos estudantes ocorre por meio dos Pareceres Descritivos, Cadernos de Avaliação, Pasta de Acompanhamento e pelo Conselho de Classe Participativo, para um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, pelos quais se considera o processo e não o resultado de determinada atividade (Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2017, p. 80), como também para "construir sentido e significado no que os estudantes estão aprendendo" (Entrevistado(a) 4).

No ano de 2009, com a necessidade de revisar a proposta pedagógica e

reorganizar o Plano de Estudos (Sapelli, 2013), são retomadas as bases conceituais que orientam as práticas pedagógicas nas escolas do MST com referência à educação revolucionária socialista. Essa retomada ocorre em especial nas Escolas Itinerantes e permite a qualificação de inúmeros processos educativos (Sapelli, Leite & Bahniuk, 2019). A partir da organização do Plano de Estudos das Escolas Itinerante (Freitas, Caldart & Sapelli, 2013), tendo os Complexos de Estudo – apropriação crítica da proposta do "Sistema de Complexos" – como orientação pedagógica e curricular principal para essas escolas, essa orientação dá-se conjuntamente com o início de práticas autônomas de elaboração e atualização do "Inventário da Realidade", a qual objetiva caracterizar a realidade de cada escola e, posteriormente, realizar os planejamentos didático-curriculares dos(as) professores(as). A incorporação do planejamento escolar por tal proposta apresenta, de modo mais latente, o vínculo das Escolas Itinerantes com os princípios da educação revolucionária com base na Pedagogia Socialista Russa, o que incidiu na relação entre o ensino e o trabalho, relação de atualidade com a realidade e com as práticas de auto-organização dos estudantes.

As ações dessa incorporação significam uma reinvenção da escola e

constitui a orientação da experiência escolar da Escola Itinerante Herdeiros do Saber no processo de transformação da “Escola do Ensino” – sua condição social, educacional e histórica – para a “Escola do Trabalho”. Essa perspectiva de alteração nas características pedagógicas da forma escolar predominante, constitui-se permanentemente no contexto de lutas e contradições sociais para dar continuidade ao processo de transformação da escola, com vistas à formação completa dos sujeitos.

A Escola Itinerante Herdeiros do Saber: da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho”

A Escola Itinerante Herdeiros do Saber, por meio da proposta educacional do MST, busca superar as características pedagógicas da “Escola do Ensino”. Nesse processo, evidenciam-se quatro questões, as quais são analisadas, sendo a primeira referente ao “conhecimento – necessidade de maior centralidade nos conteúdos”. Professores(as) identificam que na “Escola do Ensino” o conhecimento também deve possuir centralidade nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Segundo alguns(mas), embora haja “uma formação política excelente, a questão do conhecimento historicamente sistematizado deixa a desejar” (Entrevistado(a) 12). Ao mesmo tempo,

professores(as) explicam que na escola não podem ser ensinados “os conteúdos por conteúdos, têm que estar ligados à vida” (Entrevistado(a) 11), pois este é o grande diferencial dessa escola, de ensinar o conhecimento científico conexo à realidade.

Ao ressaltar a importância com os processos de ensino dos conteúdos, professores(as) consideram que “a partir da própria alteração da forma escolar, a escola perdeu a centralidade do conhecimento” (Entrevistado(a) 10). Entende-se que essa é uma preocupação geral acerca da escola pública que, ao tornar-se assistencialista, não consegue garantir o acesso ao conhecimento (Libâneo, 2012). Também, porque “na ‘Escola do Ensino’ as crianças têm mais interesse por causa da nota” (Entrevistado(a) 7), uma problemática que sugere que as escolas não estão conseguindo construir novos significados acerca dos processos avaliativos. Professores(as) encontram dificuldades em trabalhar a partir dos Pareceres Descritivos, porque, segundo eles(as), não conseguem “qualificar o processo avaliativo” e não avançam na “forma como se avalia” (Entrevistado(a) 11), e “no fim das contas, o Parecer tem que aprovar ou não aprovar.” (Entrevistado(a) 6).

A segunda questão evidenciada pelos(as) professores(as), “Metodologias –

limites de novas práticas”, sugere que a superação das características pedagógicas da “Escola do Ensino” na escola ocorre, principalmente, por meio das metodologias construídas como práticas permanentes de contraposição ao modelo predominante de escola. Ocorre a compreensão entre os(as) professores(as) que na “Escola do Ensino” as metodologias são mais “próximas da Educação Bancária na qual o professor é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e o aluno como receptor passivo” (Entrevistado(a) 6). Nessa concepção bancária a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101). Caracteriza-se aqui, de certo modo, como que as proposições pedagógicas de Paulo Freire possuem grande influência na educação do MST e ainda alicerçam as concepções curriculares e pedagógicas que fundamentam as Escolas Itinerantes desde sua origem. Embora professores(as) identifiquem que a “Escola do Ensino” é caracterizada por um “ensino verbalista, na qual o livro didático é o principal instrumento pedagógico” (Entrevistado(a) 10), apontam que a escola encontra dificuldades para romper com o ensino de transposição mecânica de conhecimento.

A terceira questão identificada trata-se da “Organicidade da escola –

dificuldade acerca da organização de novos tempos e espaços e de romper com a hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica”. Professores(as) demonstram que a escola encontra dificuldades com a sua organização para construir tempos e espaços educativos diferenciados, como o Tempo Formativa ou o Tempo Trabalho. Essas são práticas que possuem dificuldades para avançar na escola devido à inflexibilidade do tempo, de não haver disponibilidade de tempo para desenvolver tais atividades escolares que buscam extrapolar a dinâmica temporal das escolas em geral, basicamente a partir de uma organização de horários em aulas. A aula é um tempo importante na escola, mas não pode ser o único tempo educativo (Canário, 2006). A hierarquia antidemocrática na gestão pedagógica expressa uma prática organizativa na gestão escolar que ocasiona limitações na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, pela qual professores(as) indicam que as relações sobrepostas ou impositivas não poderiam ser reproduzidas na escola, “a questão do autoritarismo” (Entrevistado(a) 5) e “as decisões arbitrárias” (Entrevistado(a) 2), pois no Pré-assentamento e no Movimento, de modo geral, os valores como a coletividade são alicerces para a organização (Caldart, 2000).

A quarta questão, “Formação dos(as) professores(as) e limites no trabalho docente”, demonstra que a realidade posta aos(as) professores(as) está permeada de problemáticas acerca da contratação, necessidade de formação e precariedade no trabalho docente. O formato da contratação dos(as) professores(as) contribui para que não haja unidade no coletivo escolar, visto que, segundo eles(as), não conseguem “ter um processo de continuidade na formação” (Entrevistado(a) 11), e “torna difícil a consolidação de um coletivo comprometido” (Entrevistado(a) 11). Também, consideram que tiveram poucas formações pedagógicas no ano de 2019, apenas no início do ano e, quando ocorrem, são eventos esporádicos, que um(a) ou dois(uas) professores(as) da escola participam. Embora o planejamento inicial de implementação do Plano de Estudos nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes no estado do Paraná apresentasse a formação dos(as) professores(as) como essencial para atingir avanços na transformação dessas práticas e na forma escolar (Caldart, 2015), professores(as) dessa escola demonstram que as suas formações pedagógicas não estão ocorrendo, o que influencia o avanço das mudanças objetivas na escola. Uma formação que precisa ser teórico-prática, de apropriação dos conceitos

teóricos e das metodologias utilizadas pela escola (Pimenta, 2009).

No período de transformação da escola na Revolução Russa de 1917, Pistrak (2011) já apresentava a necessidade de formação dos professores(as) – tratada à época como reeducação que caminha lentamente –, para a efetivação de uma nova educação, com finalidades ligadas à construção do socialismo. Conforme (Pistrak, 2011, pp. 26-27), para que essa nova educação ocorra “é preciso que cada educador se torne um militante social ativo”, que se aproprie da teoria revolucionária e tenha criatividade pedagógica para desenvolver métodos de ensino e aprendizagem estruturados na prática escolar. Enquanto essa formação também não atinge tais parâmetros, são os conflitos entre a busca coletiva em fazer uma escola diferente e a reprodução dessa que geram contradições e sínteses, as quais forjam as práticas pedagógicas na Escola Itinerante Herdeiros do Saber.

Não obstante às diversas e importantes contradições apresentadas pelas questões em relação à transformação para “Escola do Trabalho”, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber parece também construir processos de mudanças nas práticas pedagógicas ligadas ao trabalho, à vida e à construção de tempos e espaços diferenciados. Professores(as)

sugerem que na escola o trabalho como princípio educativo aconteça por meio do estudo, da pesquisa e da participação ativa na realidade do Pré-assentamento. Alguns(mas) também compreendem “o conhecimento como uma forma de trabalho, o aprendizado, o próprio estudar como uma forma de trabalho” (Entrevistado(a) 12), mas não se trata de uma percepção geral, o que faz com que parte deles(as) não considere a atividade de estudo uma forma de trabalho (Paro, 2018), no sentido também do intuito de “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (Pistrak, 2011, p. 26).

Neste contexto do vínculo da formação escolar com a vida, constata-se que é a maneira pela qual professores(as) buscam, por meio de um elemento de amplo significado social – o trabalho –, aproximar o ensino da realidade dos estudantes. Professores(as) apresentam que o caráter da formação na escola “se diferencia pelos conteúdos ligados à vida” (Entrevistado(a) 2), o que traz relações com o que o Pistrak (2011, p. 90) aponta como “a existência de formas de trabalho específicas incumbidas de ligar intimamente a escola e a vida”. Quando professores(as) se referem à atividade do trabalho praticada, consideram levantar as problemáticas da comunidade e abordá-las na perspectiva da interpretação da

realidade social, à luz dos objetivos formativos da escola, seguidas por meio da auto-organização dos estudantes, da intervenção na realidade mediante trabalhos práticos. Assim, o estudo, a pesquisa, também são uma forma de trabalho, já que “esta relação é a síntese natural entre teoria e prática” (Pistrak, 2011, p. 91).

Quanto aos estudantes, além de pesquisar elementos da realidade, estudamos vinculados aos conteúdos científicos, e buscam também soluções para as problemáticas evidenciadas juntamente à escola e à comunidade, ou seja, a escola toma posição frente à realidade atual para educar (Pistrak, 2011). Essas atividades, que muitas vezes culminam em trabalho prático coletivo, na realidade do campo, sugerem “a possibilidade de trabalho produtivo, na horta, pomar, roça, na criação de animais, ou no próprio autosserviço, desde que seja socialmente necessário, que ajude e interfira na realidade da escola e da comunidade” (Entrevistado(a) 4).

A atividade de trabalho está presente na história da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, o que sugere estar assim representado porque professores(as) indicam que o trabalho sempre foi organizado de duas maneiras, “nas atividades agropecuárias, na horta, no

pomar, de diferentes formas na comunidade, ou no chamado autosserviço, organização do espaço, organização, limpeza e embelezamento do ambiente escolar (Entrevistado(a) 2). Em ambas as maneiras, faz-se necessário “olhar para o espaço e ver o que de trabalho deve ser desenvolvido, que seja um trabalho educativo, formador dos estudantes” (Entrevistado(a) 12).

O desencadeamento de práticas pedagógicas diferenciadas na escola também é resultante do processo de construção nos diferentes tempos e espaços da organização escolar. Práticas pedagógicas com as metodologias do “Inventário da realidade”, “Coluna da vida”, “Planejamento por área do conhecimento”, “Agrupamentos e Reagrupamentos”, “Pareceres descritivos e Pastas de acompanhamento”, “Conselho de Classe Participativo”, “Assembleia Escolar” e “Auto-organização nos Núcleos Setoriais” culminam na aproximação da escola com a comunidade e com a vida social. O desenvolvimento do “Inventário da Realidade”, por exemplo, é constatado com um propósito de “atualizar, organizar e sistematizar as informações de como a comunidade está vivendo” (Entrevistado(a) 2), e sua atualização faz parte da implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola e permite o trabalho

coletivo entre os(as) professores(as) e a comunidade.

A construção de tempos e espaços diferenciados do convencional também ocorre a partir da “Auto-organização dos estudantes nos Núcleos Setoriais”, como tentativa de envolvimento dos estudantes nas atividades da escola e da comunidade. A organização dos estudantes nesses Núcleos é representada como possibilidade de “construção de um conhecimento com validade social para os estudantes e o grupo de famílias que está próximo à escola, a própria comunidade” (Entrevistado(a) 10). Os tempos e espaços construídos por meio das metodologias e organicidade da escola encaminham-se para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, podendo se dizer que o vínculo entre escola e comunidade se fortalece por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, da mesma forma que o estreitamento na relação entre esta e a comunidade contribui no caminho da transformação como “Escola do Trabalho”.

O planejamento pedagógico é relatado como realizado antes do início de cada semestre ou trimestre, com acompanhamento periódico, sendo organizado na “área do conhecimento, que se articula à base de ensino das disciplinas, às bases sociais, histórica, sociológicas da

área do conhecimento, buscando aproximar as diferentes ciências” (Entrevistado(a) 4), pelas quais se relacionam às informações contidas na “Coluna da Vida” – realidade social dos estudantes –, como aspecto organizado na proposta do Complexo de estudos.

A partir da organização escolar dos Ciclos de Formação Humana e Classes Intermediárias, os processos avaliativos, construção de “Pareceres Descritivos e Pastas de Acompanhamento”, buscam “dizer sobre o conjunto da formação dos estudantes, de como é nas relações sociais, se consegue participar da turma, na escola, das atividades” (Entrevistado(a) 4), concluindo-se no “Conselhos de Classe Participativo” – momento coletivo entre estudantes, professores(as) e pais, para a socialização das avaliações –, como “o espaço-tempo de efetivar o que denominamos de avaliação dialógica” (Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2017, p. 72). Uma prática que culminará na “Assembleia escolar”, como a “maior instância da escola, composta por todos(as) que compõem a comunidade escolar: estudantes, professores(as) trabalhadores(as) de apoio/funcionários(as) e a comunidade (Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2017, p. 80), tratando-se de um trabalho conjunto que dá voz aos estudantes para melhorar o processo de

ensino e aprendizagem e as relações na escola.

A identificação ampla e objetiva das características pedagógicas da “Escola do Trabalho” é algo que parece estar se constituindo a partir diversas contradições e possibilidades entre os(as) professores(as), o que pode expressar algumas restrições e potenciais em relação à apropriação da proposta pedagógica da escola, das quais são desafiados(as) a construir permanentemente o projeto escolar.

Desafios à consolidação da experiência escolar: pedagógicos, econômicos e políticos

A Escola Itinerante Herdeiros do Saber está envolvida em processos de ruptura e superação contínuos, amadurecendo sua organicidade na perspectiva dos objetivos transformadores da “Escola do Trabalho” a partir de possíveis “concepções sociais bem determinadas” (Pistrak, 2011, p. 19). É uma escola que sofre com as consequências do sistema capitalista, que refletem em inúmeros desafios no cotidiano escolar, os quais categorizados aqui como desafios pedagógicos, econômicos e políticos. Quanto aos “Desafios pedagógicos, ligados à consolidação da proposta pedagógica na escola”, professores(as) apontam que um

dos principais avanços da escola está ligado à legalidade do Projeto Político-Pedagógico, como uma proposta educativa necessária à compreensão da vida.

As práticas pedagógicas diferenciadas são constatadas como presentes na história das Escolas Itinerantes, desde as primeiras experiências na década de 1980, das quais o Projeto Político-Pedagógico é resultado da síntese dessas práticas, que sempre foram objeto de luta social (Camini, 2009). A aprovação desse Projeto nas instâncias administrativas do sistema de ensino autoriza, assim, que a escola se construa numa perspectiva emancipadora, que desenvolva o trabalho como princípio educativo por meio de metodologias e formas organizativas de ordem curricular e pedagógicas diferenciadas e amparadas legalmente. Os desafios pedagógicos na escola dizem respeito à qualificação e ao amadurecimento dos processos em andamento por meio da apropriação da proposta pedagógica pelos diferentes sujeitos da escola, professores(as), coordenação, equipe pedagógica, estudantes e comunidade no movimento de reorganização e retomada de suas práticas. Conforme professores(as), o coletivo geral da escola encontra “dificuldades de compreensão da proposta, de colocá-la em prática na escola” (Entrevistado(a) 12),

porém se faz necessário alterar a representação de sociedade no coletivo escolar, em sua organicidade, promover a formação cultural, segundo os princípios socialistas, sem perder de vista a finalidade de formação científica.

Outro fator que possui grande significado para os desafios pedagógicos, trata-se da percepção que a “educação está perdendo a sua função” (Entrevistado(a) 12), que “a sociedade não dá condição para os jovens que estão se formando entrar no mercado de trabalho” (Entrevistado(a) 5). A educação socialista, “o binômio trabalho-ensino, como germe do ensino do futuro para todas as crianças” (Manacorda, 2007, p. 49), é a maneira pela qual é possível superar a ambiguidade da relação educação e trabalho no capitalismo, contudo, exige cada vez mais a formação atrelada com seu desenvolvimento. Para isso, tem-se a implementação da Pedagogia das competências, “segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades de mercado” (Ciavatta, 2014, p. 199). Associada a isso tudo, a sociabilidade capitalista busca introduzir uma cultura que não corresponde à realidade dos estudantes no campo. Segundo professores(as), a juventude na E. I. Herdeiros do Saber “está desenraizada de identidade coletiva, social, política e profissional” (Entrevistado(a) 4) e a escola

“não está conseguindo reafirmar os princípios” (Entrevistado(a) 10), ou seja, trata-se de uma questão bem mais ampla no MST, visto que “Sem Terra é uma identidade historicamente construída, ...um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado” (Caldart, 2001, p. 211). A Escola Itinerante Herdeiros do Saber é uma instituição social, entre tantas outras, e não consegue resolver todos os problemas da juventude. Todavia, esses problemas refletem diretamente nos processos formativos desta escola.

Em relação ao segundo tipo de desafios, “Desafios econômicos, ligados à falta de recursos e investimento na escola”, sabe-se que a conjuntura política e governamental incide diretamente no chão das escolas, e na Herdeiros do Saber não é diferente. No contexto de “precarização da educação geral no país” (Entrevistado(a) 2), nessa escola ocorre a “tentativa de sufocamento a partir das políticas públicas” (Entrevistado(a) 6). As condições objetivas de estrutura econômica, a falta de recursos para garantir estruturas mínimas das escolas do campo no geral, segundo professores(as), é uma realidade que faz parte das disputas pelo projeto de campo. A Herdeiros do Saber possui limites acerca das condições objetivas do seu prédio, com estrutura física precária, a falta de matérias didáticas

e precariedade no transporte escolar, locomoção dos estudantes e dos(as) professores(as) até a escola. Como se sabe, a precariedade das condições físicas limita as práticas desenvolvidas e contribuem para deslegitimar a proposta educativa na escola (Vendramini, 2015). Entretanto, para alguns(mas) professores(as) isso acontece porque a escola não se organiza a partir das características econômicas e sociais próprias do campo, ou seja, há inúmeras dificuldades que são próprias da realidade dos estudantes que, quando não consideradas pela escola, tornam-se problemas, como, por exemplo, a ausência dos estudantes no período de colheita, aulas interrompidas nos dias de chuvas, os atrasos na chegada dos estudantes na escola, entre outras.

As questões pedagógicas e econômicas da Escola Itinerante Herdeiros do Saber se inserem no contexto de política geral das escolas do campo, as quais possuem lutas específicas de acordo com a realidade de cada uma, o que compreendem uma luta geral acerca dos “desafios políticos”, ligados à realidade social em que a escola se insere, a sociedade e os valores gerais no capitalismo. A sociabilidade capitalista está presente em todas as mediações da escola, determina a forma como as pessoas percebem a função da escola e como está

organizada, pois historicamente “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo” (Pistrak, 2011, p. 23). Construir uma escola com princípios direcionados à sociabilidade socialista, na atualidade, é a tentativa de desconstruir, mediada pelo atual tempo histórico, “a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes” (Pistrak, 2011, p. 23), ou seja, um grande desafio. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a Herdeiros do Saber se insere no plano de instituição social, que é regulada pelo Estado, com respaldo jurídico, essa escola busca desconstruir as formas de controle, regulação e relações instituídas pelo Estado por meio de suas experiências educativas, o que não a priva de conviver diariamente com a possibilidade de não conseguir “garantir legalmente mais suas ações” (Entrevistado(a) 11), já que essas escolas estão “cada vez mais sendo marginalizadas, são taxadas como subversivas, ideológicas” (Entrevistado(a) 4), o que representa momentos de instabilidade que passam. Os ataques às experiências educativas de cunho revolucionário são históricos e no contexto atual, segundo professores(as), é de acirramento desses ataques. Portanto, mais do que nunca, “não podemos atualmente colocar nenhum problema escolar

abstraindo as questões de política geral” (Pistrak, 2011, p. 19).

Na atualidade social representada, “o conjunto das reformas estão levando à crise, ao desemprego, à miséria, à pobreza, à violência em geral” (Entrevistado(a) 4). No campo, os(as) trabalhadores(as) são atingidos de outras maneiras, principalmente pelo avanço do agronegócio e falta de assistência aos pequenos produtores. As “condições materiais de subsistência das famílias no Pré-assentamento são de carência” (Entrevistado(a) 5). Portanto, os estudantes, antes de se preocupar com as atividades da escola, são obrigados a se preocupar com a subsistência da família, muitos necessitando faltar nas aulas para trabalhar. Todos esses desafios, caracterizam-se como questões gerais que implicam diretamente no chão da escola. Sobre a dialética entre os processos escolares com a sociedade, Florestan Fernandes (1966, p. 46) diz que “feita a revolução na escola o povo a fará nas ruas”. Compreensão que professores(as) apresentam, quando se diz que “as coisas acontecem articuladamente, não avança a transformação da escola se não avançar a transformação da sociedade” (Entrevistado(a) 4). Portanto, como escola do campo, a Herdeiros o Saber necessita levar em consideração esses e outros

desafios nos processos educativos e buscar trabalhar a partir da realidade, apesar de todos os limites encontrados não deixar de insistir na construção de uma nova sociabilidade.

Considerações finais

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

É importante destacar também que as análises e reflexões apresentadas revelam indicações parciais, resultantes de um processo de pesquisa que buscou dar voz aos sujeitos – os(as) professores(as) atuantes na Escola Itinerante Herdeiros do Saber – envolvidos em uma experiência

escolar e que contribuem na construção do processo analisado. Professores(as) que trabalham e vivenciam na/para a transformação de características pedagógicas de sua forma escolar, que ainda é predominante em muitas escolas. Transformação a qual está em andamento, em constantes mudanças, o que impõe a não apresentação de indicações conclusivas de um processo em caminho.

Inicialmente, o presente artigo consistiu em ampliar as compreensões acerca da forma escolar da “Escola do Ensino” e da “Escola do Trabalho” e da escola do MST, sua proposta pedagógica e suas conexões com a “Escola do Trabalho” no processo de consolidação de uma educação transformadora na atualidade, sobretudo a partir das Escolas Itinerantes. A análise do processo de transformação da forma escolar da “Escola do Ensino” para “Escola do Trabalho” é realizada a partir das compreensões dos professores(as) sobre a experiência educativa da Escola Itinerante Herdeiros do Saber. A partir desse estudo, foi possível constatar que, em relação ao conhecimento, há necessidade de maior centralidade no ensino dos conteúdos científicos. Também, evidenciou-se que a busca de superação das características pedagógicas da “Escola do Ensino” ocorre, principalmente, por meio das metodologias construídas na

escola, como práticas permanentes de contraposição a um modelo predominante de escola. E em relação à organização escolar da Herdeiros do Saber, há dificuldade acerca de arranjo de novos tempos e espaços para também novas práticas, bem como de romper com a hierarquia antidemocrática na gestão escolar e pedagógica. Em relação a essas questões, professores(as) indicam a necessidade de suas formações para compreensão e qualificação dos limites encontrados no trabalho docente.

No que se refere ao entendimento dos(as) professores(as) acerca do processo de transformação da Herdeiros do Saber para “Escola do Trabalho”, destacam-se na escola as diferentes práticas em desenvolvimento a partir do trabalho como princípio educativo, que permitem o vínculo da educação com a vida. Evidencia-se, ainda, a construção de diferentes tempos e espaços na escola, os quais tencionam a forma da “Escola do Ensino” rumo a “Escola do Trabalho”, que oportunizam a formação mais completa e contribuem para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade no caminho para transformação para a “Escola do Trabalho”.

A pesquisa apontou também alguns desafios vivenciados pela Escola Itinerante Herdeiros do Saber que podem contribuir

com o avanço desta experiência educativa. Esses desafios são elencados como pedagógicos, ligados à consolidação da proposta pedagógica da escola, desafios econômicos, ligados à falta de recursos e investimento, e desafios políticos, ligados à realidade social em que a escola se insere, como o contexto de política geral das escolas do campo.

Embora existam muitos outros aspectos a serem considerados no processo de transformação da forma escolar predominante, que transcendem as compreensões dos(as) professores(as) e dos pesquisadores, entende-se que as discussões apresentadas permitem aproximação da realidade vivenciada pela escola. Nesse sentido, há necessidade de aprofundamento contínuo das reflexões apresentadas e envolvimento de outros sujeitos do processo de transformação, como estudantes, equipe pedagógica, comunidade, Setor de Educação do MST, entre outros.

Espera-se que a pesquisa, aqui representada por este artigo, tenha contribuído para aquelas indagações que já estejam em processo de reflexão e prática na própria Escola Itinerante Herdeiros do Saber, assim como em outras, ainda que necessitem de diferentes sistematizações e socializações.

Referências

- Bahniuk, C., & Camini, I. (2012). Escola Itinerante. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário de Educação do Campo* (pp. 333-339). Expressão Popular.
- Bahniuk, C. (2008). *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Editora Vozes.
- Caldart, R. S. (2012). Pedagogia do Movimento. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257- 265). Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual* (pp. 01-22). Mimeo.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, 15(43), 207-224. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>
- Camini, I. (2009). *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. Expressão Popular.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas pedagógicas*. Cortez Editora.
- Ciavatta, M. (2014). O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, 23(1), 187-205.
- Ciavatta, M., & Lobo, R. (2012). Pedagogia socialista. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 561-569). Expressão Popular.
- Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. (2017). *Projeto Político-Pedagógico*. Rio Bonito do Iguaçú.
- Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. Dominus: Editora da Universidade de São Paulo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia da autonomia* (2ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Freitas, L. C., Caldart, R. S., & Sapelli, M. L. S. (2013). *Plano de Estudos da Escola Itinerante*. Edunioste.
- Freitas, L. C. (2013). A luta pela pedagogia do meio: revisitando o conceito. In Pistrak, M. M. (Org.). *A escola-comuna* (pp. 09-156). São Paulo: Expressão Popular.
- Gadotti, M. (1990). *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. Editora Ática.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, Martin W., & Gaskell, George. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). São Paulo: Editora Vozes.
- Gehrke, M. (2010). *Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

- Krupskaya, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Lunatcharski, A. (2012). *A educação na Rússia revolucionária. Discurso*. Crédito: http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=4457. Acesso em Junho de 2020.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Manacorda, M. A. (2006). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Cortez.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Editora Alínea.
- Marx, K. (1983). *O capital*. Abril Cultural.
- Minayo, M. C. S. (2003). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Munarim, A. (2011). Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Sec. 21. *Em Aberto*, 24(85).
- MST. (1990). *Linhas Básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos: documentos para discussão*. Setor de Educação.
- MST. (1992). Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação* (n. 1). Edição Especial.
- MST. (2005). *Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990-2001*. Edição Especial.
- Paro, V. H. (2018). *Professor: artesão ou operário?* Cortez Editora.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórico de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. São Paulo: Artes Médicas.
- Pimenta, S. G. (2009). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, M. M. (2013). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular.
- Sapelli, M. L. S., Leite, V. L., & Bahniuk, K. (2019). *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante do Paraná*. São Paulo: Expressão Popular.
- Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina* (Tese Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados.
- Souza, R. R. (2017). *Luta pela terra e prática pedagógica: a experiência da Escola Herdeiros do Saber* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade

Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul.

Souza, M. A. (2006). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Vozes.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Vicent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 37(1),07-47.

Vendramini, C. R. (2015). Qual o futuro das escolas no campo? *Educação em Revista*, 31(03), 49-69. <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Esta pesquisa contou com apoio financeiro da CAPES – Código de Financiamento 001.

Funding

This research was financially supported by CAPES - Funding Code 001.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Souza, R. R., & Antônio, C. A. (2021). Escola Itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da "Escola do Ensino" para "Escola do Trabalho". *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e10158. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10158>

ABNT

SOUZA, R. R.; ANTÔNIO, C. A. Escola Itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da "Escola do Ensino" para "Escola do Trabalho". *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e10158, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10158>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 30/07/2020

Aprovado em: 15/03/2021

Publicado em: 30/11/2021

Received on July 30th, 2020

Accepted on March 15th, 2021

Published on November, 30th, 2021

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.