

COLEÇÃO

— Cadernos Escola da Terra: —
Semeando Saberes com Territórios

CADERNO TEMÁTICO III

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO



Clarice Zientarski • Marcos Gehrke



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Camilo Santana – Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

Zara Figueiredo – Secretária

Maria do Socorro Silva – Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental

Evandro Costa de Medeiros – Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Gilmar Pereira da Silva - Reitor

Loiane Prado Verbicaro – Vice-reitora

Nelson José de Souza Júnior – Pró-reitor de Extensão

Eliana da Silva Felipe – Diretora do Instituto de Ciências da Educação

Celi da Costa Silva Bahia – Vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação

COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS

COLETIVO RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Ministério da Educação

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria de Nazaré Cunha de Araújo – Universidade Federal do Pará

ORGANIZADORES E ORGANIZADORAS DO CADERNO III ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Clarice Zientarski – Universidade Federal do Ceará

Marcos Gehrke – Universidade Estadual do Centro-Oeste

COLEÇÃO

Cadernos Escola da Terra:
Semeando Saberes com os Territórios

Caderno III

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Clarice Zientarski • Marcos Gehrke



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



BELÉM – PARÁ
2025

© 2025 Universidade Federal do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Sistematização e organização

Coletivo Responsável pela Organização Geral da Coleção

Revisão técnica

Álida Angélica Alves Leal
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Maria Isabel Antunes-Rocha
Salomão Mufarrej Hage
Xavier Carvalho de Sousa Neto
Maria Clara Costa

Elemento gráfico capa [folha]

Álida Angélica Alves Leal



Revisão de texto

Kadu Sena | MC&G Editorial

Projeto gráfico

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Diagramação e Capa

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Ilustração capa

Robson Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O68 **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo : caderno 3 /** orgs. Clarice Zientarski e Marcos Gehrke. — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025.
Dados eletrônicos[PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios ; 3).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-142-9

ISBN: 978-65-6115-120-7 (Coleção)

1. Educação rural. 2. Prática de ensino. 3. Educação rural - Políticas públicas.
4. Professores - Formação. 5. Educação rural - Aspectos Sociais. I. Zientarski, Clarice. II. Gehrke, Marcos. III. Coleção.

CDD23 : 370.91734

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151429

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
Rua Augusto Correa – S/N
Guama – Belém – PA – CEP: 66075-110 – CIDADE UNIVERSITÁRIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS	7
APRESENTAÇÃO DO CADERNO	11
AS PEDAGOGIAS FREIRIANA, SOCIALISTA SOVIÉTICA, DO MOVIMENTO E A HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
1 A PEDAGOGIA FREIREANA	17
2 PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA	27
3 PEDAGOGIA DO MOVIMENTO	39
4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	51
5 SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS	64
A PRÁXIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS?	67
1 PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	69
2 PRÁXIS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DA REALIDADE QUE TEMOS À SOCIEDADE QUE QUEREMOS	79
3 PRÁXIS DO ESTUDO DA REALIDADE	85
4 PRÁXIS DO ACESSO AOS CONHECIMENTOS	87
5 PRÁXIS DE AGRUPAMENTO E REAGRUPAMENTO DOS/AS ESTUDANTES NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	91
6 PRÁXIS DE PENSAR OS TEMPOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	93

7	PRÁXIS DO TRABALHO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	96
8	PRÁXIS DA AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL	101
9	PRÁXIS DA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR	105
10	PRÁXIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO	110
11	PRÁXIS DAS FESTAS DAS SEMENTES CRIOULAS NAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	113
12	PRÁXIS DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	120
13	PRÁXIS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR - TRABALHO COLETIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA	124
14	A RELAÇÃO DO CURRÍCULO COM A OTP E OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	125
	REFERÊNCIAS	133
	LISTA DE SIGLAS	139
	LISTA DE QUADROS E FIGURAS	140
	SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	141
	SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS	143



APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: **SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS**

*[...] Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.*

*Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.*

*Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente acende a fogueira. [...]*

(Zé Pinto)



Caros/as Educadores & Educadoras do Campo, das Águas e das Florestas,

É com grande satisfação que apresentamos a Coleção “Cadernos Escola da Terra”, instigados e instigadas pelos saberes e fazeres que animam os mutirões que marcam as populações do campo, das águas e das florestas em nosso País, “semeando saberes com os territórios”.

Este material foi produzido com a intenção de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo e quilombolas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 579, de 2/07/2013, do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e pela Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ratificado pela Portaria MEC n. 238, de 23 de abril de 2021; em conformidade com a CF/1988, Lei n. 9.394 (LDB/1994), Lei n. 13.005 (PNE/2014), Decreto n. 7.352/2010, Decreto n. 8.752/2016, Resolução CNE/CP 1/2020, entre outras legislações específicas.

Na função de uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos do campo, assegurando autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, bem como os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (Hage *et al.*, 2018).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no País, nos estados e nos municípios, assim como a complexidade que configura



as relações sociais nesses territórios. O Programa aposta na construção da *unidade na diversidade* ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a sua participação no Movimento da Educação do Campo em seu estado.

A necessidade de fazer com que essas particularidades do Programa Escola da Terra sejam apropriadas com mais significância pelos sujeitos, coletivos e instâncias que participam de sua materialização justifica a produção desta Coleção, que cumpre o papel relevante no sentido de seus Cadernos serem utilizados de maneira muito abrangente, podendo contribuir também com:

- 1) a formação de todos os segmentos que integram as comunidades das escolas do campo, das águas e das florestas;
- 2) o Movimento da Educação do Campo em sua ação formativa de afirmar a concepção de Educação do Campo entre os sujeitos do Campo, das Universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade brasileira;
- 3) o fortalecimento do campo da Formação de Educadores e Educadoras como uma política pública estruturante, que incorpore as referências teórico-práticas construídas com o protagonismo do Movimento da Educação do Campo.

Esperamos que esta Coleção contribua para a consolidação do Programa Escola da Terra na função política pública de formação permanente dos educadores e das educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Como nos diz a canção em epígrafe, que a gente possa seguir “acendendo a fogueira” da construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade numa perspectiva democrática, emancipatória e transformadora.

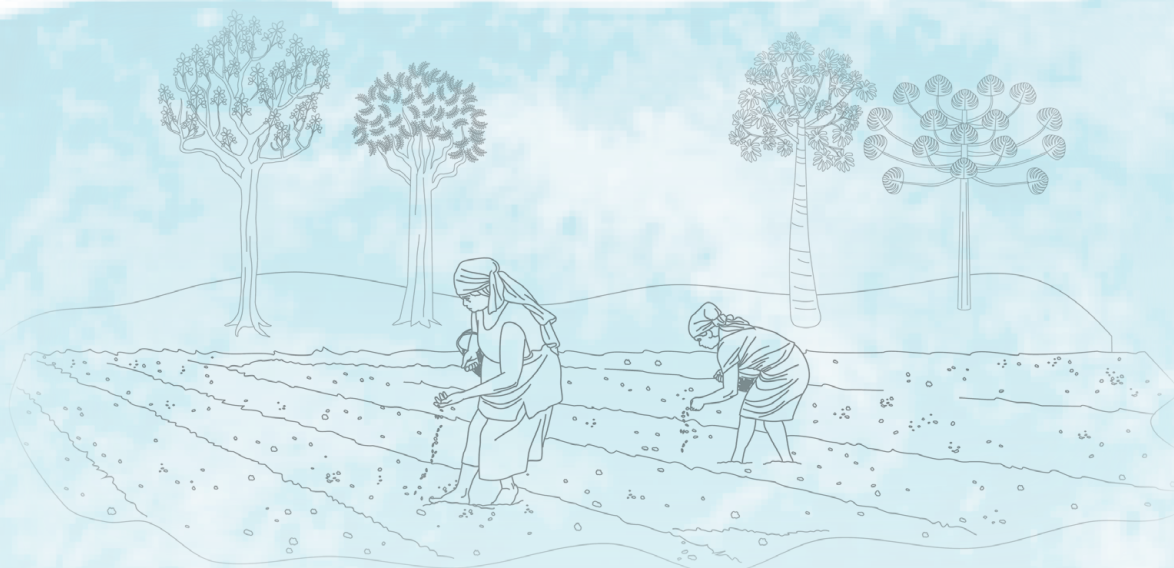
Por fim, destacamos que, para semear os saberes tradicionais, camponeses, populares, escolares e científicos que circulam nos territórios dos campos, das águas e das florestas, escolhemos o exercício do bordado como referência estético-artístico-política dos nossos Cadernos. Por meio do girassol e de importantes verbos delicadamente costurados em folhas secas – que remetem ao cultivo da terra –, buscamos expressar nossa necessária resistência no processo de construção da Escola Pública do Campo que queremos: para todos e



todas, que respeite as especificidades dos territórios e possibilite que seus povos possam tecer suas próprias histórias e destinos. Juntos e juntas, convidamos a alinhar direitos e esperanças.

Coletivo de Organização da Coleção





APRESENTAÇÃO DO CADERNO

**Caros/as Educadores & Educadoras
do Campo, das Águas e das Florestas,**

É com grande satisfação que apresentamos o Caderno 3 – Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo – do Programa Escola da Terra, que compartilha com educadores e educadoras das escolas públicas do campo, referências teórico-práticas e metodológicas de organização do ensino para fortalecer o processo educativo dos sujeitos do campo de maneira dialógica, interdisciplinar, emancipatória e sintonizada com os modos de trabalho e de vida diversos, dos povos tradicionais e camponeses.

Defendemos que a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) seja realizada pelas professoras e pelos professores numa perspectiva contextualizada e emancipatória. Para tal, oferecemos como suporte as contribuições de teorias pedagógicas, que têm em comum o objetivo de apontar as contradições existentes na sociedade e que reverberam na escola.

No Caderno, estão expostas referências de base teórica densa, fundamentadas na perspectiva da formação humana integral, que contribuem com o planejamento participativo das professoras e dos professores, que envolva os/as estudantes e demais integrantes da comunidade escolar e os possibilite compreenderem-se como sujeitos de direito. Defendemos, pois, que a **EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO E COMPROMISSO DA COMUNIDADE!**



As referências teóricas mencionadas originam-se de quatro grandes matrizes do conhecimento que vêm contribuindo com a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo no Brasil, em especial com a formação continuada do Programa Escola da Terra: a Pedagogia Freiriana; a Pedagogia Socialista Soviética; a Pedagogia do Movimento, e a Pedagogia Histórico-Crítica.

É nossa intenção realizar um diálogo entre as diferentes matrizes pedagógicas e a Educação do Campo, apresentando suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo. Escola esta que precisa seguir construindo e fortalecendo sua identidade, rompendo e transgredindo com a escola rural (Leite, 1999), para se forjar como a escola da comunidade, vinculada com o movimento social e com uma organização pedagógica própria.

Para compreender a Escola do Campo na atualidade com as referidas teorias pedagógicas, apresentamos, além dos conceitos centrais das matrizes, elementos teórico-metodológicos que têm influenciado a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo, em especial, nas atividades do Programa Escola da Terra: a Gestão Democrática; o Projeto Político-Pedagógico; o estudo da realidade; o acesso ao conhecimento; o agrupamento e reagrupamento de estudantes nas escolas; os tempos educativos; o trabalho na escola; a auto-organização estudantil; o jornal escolar; a biblioteca popular; as festas das sementes crioulas; a avaliação e o planejamento escolar, referente ao trabalho coletivo e a formação continuada; além da relação do Currículo com a OTP e os objetivos da Educação do Campo.

Desejamos que as referências teórico-práticas e metodológicas de organização do trabalho pedagógico aqui apresentadas contribuam e possibilitem *pensar e fazer* a escola dos povos do campo, das águas e das florestas, considerando um *conteúdo* e *forma* que afirme a função social da Escola Pública do Campo. Assim, esperamos que seja possível avançar no trabalho com o conhecimento científico vinculado à realidade, ao trabalho e à organização coletiva, em conexão com os desafios formativos e o desenvolvimento social, cultural, econômico, humano e ecológico do projeto territorial camponês.

Organizadores e Organizadoras do Caderno Temático III



AS PEDAGOGIAS FREIRIANA, SOCIALISTA SOVIÉTICA, DO MOVIMENTO E A HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Clarice Zientarski
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Marcos Gehrke
Natacha Eugênia Janata
Sicleide Gonçalves Queiroz
Solange Todero Von Onçay
Valter de Jesus Leite

Os movimentos sociais do campo, quando unificaram a luta pela Educação do Campo no Brasil em 1998, não tinham uma proposta de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) para a Escola do Campo, mas foram buscando, nas experiências históricas da educação, no campo democrático e popular, as referências para uma formulação própria. E, com as alianças firmadas com as universidades e educadores/as das escolas públicas do campo, construíram elaborações e teorias assentadas em suas vivências e convivências na práxis, que convergiram com a construção da Escola do Campo.

Tais referências se vinculam a um projeto de sociedade e de educação em favor das classes trabalhadoras e com protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, considerando o conceito de Educação do Campo:



A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

Outro aspecto importante a ser considerado na compreensão da Educação do Campo é sua intrínseca relação com a Agroecologia, assumida como dimensão do trabalho pedagógico na Escola do Campo, pela sua potencialidade política e educativa ao adquirir o vínculo orgânico entre processos de agricultura camponesa de base agroecológica e associativa, na conexão viva entre estudo, trabalho, luta e cultura (MST, 2013; Caldart, 2021). Isto porque,

vinculando-se à agroecologia, as escolas se transformam processualmente, em termos dos tempos, forma e conteúdo, contribuindo assim para o desvelamento da atualidade; o diálogo de diferentes saberes e apropriação do conhecimento historicamente construído; a criação de espaços para exercitar relações horizontalizadas de estudo e trabalho, questionando, inclusive as relações de gênero e as distintas formas de violência aos seres humanos; a participação nas lutas sociais; a inserção de novos conteúdos e a potencialização da relação com a comunidade (Leite; Sapelli, 2021a, p. 243).

Compreendemos com Caldart (2021) que a agroecologia contribui para firmar as raízes da Escola do Campo no vínculo com um projeto de campo e de sociedade que defende a vida, fortalecendo seu desenvolvimento com novos desafios políticos, organizativos, curriculares e pedagógicos.

Tomando como base a concepção de Educação do Campo, Escola do Campo e Agroecologia, assumimos neste Caderno a compreensão de Freitas (2002, p. 94) de que a Organização do Trabalho Pedagógico precisa ser compreendida em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que se desenvolve predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola.



No âmbito da Educação do Campo, a OTP se concretiza com a articulação de contribuições teórico-práticas de quatro matrizes educativas que convergem na construção da Escola Pública do Campo: Pedagogia Freiriana, Pedagogia Socialista Soviética, Pedagogia do Movimento e Pedagogia Histórico-Crítica.

A **Pedagogia Freiriana** se fez matriz da Educação do Campo sob forte influência do legado freiriano com suas referências de Educação Popular. Paulo Freire, em sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, como em todas as outras, chama a atenção para a necessidade da superação da educação bancária, autoritária, castradora e, com sua práxis, anuncia a educação libertadora, transformadora e emancipadora. Com a crítica profundamente humana que realiza sobre a escola, aponta caminhos para outra organização escolar, para além dos “bancos escolares”, seus currículos e programas. Ele afirma que a educação deve ser pautada na pesquisa da realidade, na reconfiguração das relações de poder na escola e na sociedade, no repensar das práticas pedagógicas e da organização do trabalho pedagógico.

A **Pedagogia Socialista Soviética** se constitui após a revolução soviética de 1917, na busca pela construção de uma escola que contribuísse com a formação de sujeitos construtores de um novo projeto de sociedade, assentado no rompimento da exploração e da subordinação à que os trabalhadores/as russos/as estavam submetidos/as há pelo menos quatro séculos. Esta Pedagogia destaca a importância da relação com a vida na Escola do Campo, o estudo do meio, com levantamento das possibilidades de estudo da realidade, a presença do trabalho socialmente necessário que promove melhorias na vida da comunidade, que faz parte da escola, e, como consequência, a necessidade da auto-organização dos/as estudantes, do trabalho coletivo entre os/as professores/as, entre tantas outras possibilidades de contribuição rumo à construção de uma escola voltada para a emancipação humana.

A **Pedagogia do Movimento** tem na sua gênese no trabalho educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como fundamento de sua formulação e, na entrada do século XXI, mediante os desafios políticos-pedagógicos da Educação do Campo, compreende-se como uma referência da concepção formativa da articulação de luta das



organizações e movimentos sociais do campo pelo direito à Educação do Campo (Caldart, 2012). Esta Pedagogia afirma uma concepção de educação na condição de formação humana e reconhece os *sujeitos sociais coletivos* em luta como integrante de uma “matriz pedagógica, que compreende o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põe e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano” (Caldart, 2012, p. 555).

Essa matriz permite destacar e sustentar uma concepção de Escola do Campo na função de *totalidade pedagógica*, que compreende o *ambiente educativo* escolar para além da sala de aula, alargando a intencionalidade pedagógica da escola na relação com as lutas, a organização coletiva, o trabalho, a cultura e as contradições que integram a vida social (Caldart, 2020).

A **Pedagogia Histórico-Crítica** tem sua formulação nos estudos de Dermeval Saviani – professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), filósofo e pedagogo brasileiro – e de muitos/as intelectuais que com ele assumiram essa empreitada. Essa teoria pedagógica se compromete com a educação escolar, com o método de ensino, com os interesses populares e com a análise sobre a prática, na busca da formação da pedagogia como ciência da prática, que objetiva a formação do sujeito concreto. Nesta matriz, a escola precisa transmitir conhecimentos “que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal” (Duarte, 2014, p. 11).

Sob os fundamentos desta teoria, cada indivíduo singular precisa trazer para si as conquistas da própria humanidade, em suas máximas possibilidades. Sobre a escola, especificamente a Escola do Campo, ela defende que, para seu bom funcionamento, precisa de métodos de ensino eficazes que superem (e incorporem) os métodos tradicionais e novos. Métodos esses que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do/a professor/a e que defendem o “diálogo dos/as alunos/as entre si e com o/a professor/a, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. (Saviani, 2008, p. 55-56). Esta Teoria pretende contribuir com a formação de sujeitos que não sejam alheios aos



problemas sociais, políticos, econômicos, o que os levará a participar ativamente dos processos de transformação da realidade objetiva, da natureza e da sociedade em seu conjunto.

Convidamos cada professora e professor da Escola do Campo ao estudo desse material, colocando como tarefa histórica, para si e para o coletivo de cada escola, a lerem-no, a fim de que os sujeitos do campo, das águas e das florestas tenham acesso à escolarização com sentido, para compreender sua realidade, buscando transformá-la.

1

A PEDAGOGIA FREIRIANA

A Pedagogia Freiriana nasceu com o movimento da Educação Popular na América Latina, ampliou e ganhou o mundo, constituindo-se como uma das raízes históricas para forjar a Educação do Campo no Brasil (Caldart, 2012). Na sua teoria pedagógica, Paulo Freire realiza uma importante crítica à educação bancária e, com esse seu *quefazer* (Freire, 1987), foi desenvolvendo ações de educação libertadora, transformadora, de educação como uma prática da liberdade.

Freire se opõe à “Educação Bancária” porque nela:

- O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe à ele – o educador – entregar, levar, transmitir o seu saber aos



educandos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (Freire, 1987, p. 62).

O movimento da Educação do Campo no Brasil, seguindo as críticas de Freire à Educação Bancária, se faz, na práxis, uma Educação Popular do Campo a partir do final da década de 1990, mais precisamente no ano de 1998. Ambos os movimentos estão intrinsecamente ligados e cada um, no seu tempo histórico, se forja na contradição de classe; é produzido pelos movimentos sociais em luta; se dão no contexto da luta pela terra; e pautam a educação como parte dessa luta, a educação como **Direito Humano**.

Não é no silêncio que os homens e as mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, na práxis (p. 50).

Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens ou de algumas mulheres, mas DIREITO de todos os homens e mulheres (p. 51).

Educar é pronunciar e transformar o mundo!

- Educar é um ato de AMOROSIDADE.
- Educar é um ato de CORAGEM.
- Educar é um ato de HUMILDADE.
- Educar é um ato de intensa FÉ nos HOMENS e nas MULHERES.
- Educar é um ato de CONFIANÇA.
- Educar (Alfabetizar) é um ato de ESPERANÇA (Freire, 1987).

A Educação Popular, uma educação do povo e com o povo, levantou fortemente a necessidade da organização popular e a bandeira da Alfabetização como Direito. A Educação do Campo pôde avançar e pautar o Direito à Escola Pública com os/as camponeses/as no lugar onde vivem e trabalham. Paulo Freire se tornou referência em ambos os projetos educativos, um intelectual orgânico da educação pública brasileira.

Com sua experiência, Freire produziu uma significativa contribuição para a Organização do Trabalho Pedagógico na escola, **a escola vinculada com a vida; escola cidadã; escola pública popular; escola e democracia**, como ele gostava de escrever. Freire fez a crítica à escola e sua forma bancária, autoritária, conservadora, antidialógica, porém, **sempre destacou a importância da escola para o povo, com o povo e do povo**.

Ele afirmava que a escola precisa ser a favor do povo, nunca contra o povo e, nesses diálogos, mostrava seus limites. Este pode ser o caminho para as educadoras e os educadores na atualidade: **olhar para a escola**



que temos e projetar a escola que necessitamos no nosso tempo histórico. Assim se materializa a Pedagogia Freiriana na Escola do Campo, inspirada pelo questionamento de Freire: **Queremos uma escola para manutenção ou para transformação da ordem social vigente?**

Por que Paulo Freire representa um novo paradigma do pensamento educacional crítico? Conforme Hage (2024):¹

Com Freire (1987), podemos compreender que:

Para Paulo Freire, os Oprimidos (os Outros) – são sujeitos de Voz.

Para Paulo Freire, os Explorados (os Outros) – são sujeitos de Saberes.

Para Paulo Freire, os Subalternos (os Outros) – são sujeitos de Cultura.

Para Paulo Freire, os Esfarrapados do Mundo (os Outros) – são sujeitos de Consciência.

(HAGE, Salomão²)

Assim, conforme Freire:

[...] Há oprimidos porque há opressores.

Há oprimidos porque há estruturas opressoras.

Há oprimidos porque há estruturas desumanizadoras.

[...] Quando a Educação não é Libertadora, o Sonho do Oprimido é ser Opressor (Freire, 1987).

Com sua pedagogia, Freire nos advertiu que a escola está em uma dada sociedade, no nosso caso uma sociedade capitalista, do que se depreende que não podemos mudar a escola sem transformar a sociedade, isso seria ingenuidade. Ele afirmava: **“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”** (Freire, 2000, p. 31).

Desde seus primeiros escritos, Freire, ainda no final da década de 1950, diante do sistema de ensino predominantemente bancário, anunciava com as referências da Educação Popular: uma concepção de educação libertadora, como “prática de liberdade” com uma pedagogia desveladora

1 Hage, Salomão (2024), assim se expressou, em encontro realizado para a construção do texto junto à equipe organizadora do Caderno.

2 Contribuição do Professor Salomão Hage, um dos organizadores da Coleção, em encontro online realizado com a equipe organizadora do Caderno sobre o tema da Pedagogia Freireana.



das relações homem/mulher-mundo, sendo desta forma problematizadora, assentada no diálogo, na práxis, de modo a afirmar o sentido político da educação. **Na Educação Problematicadora,**

- O diálogo é entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos;
- É parte de nosso processo histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos.

Através do diálogo, refletindo e problematizando juntos sobre o que sabemos e sobre o que não sabemos, podemos atuar criticamente para transformar a realidade.

A Educação Problematicadora defende o rompimento das várias formas de fragmentação que ocorrem no processo educativo: entre a escola e a comunidade, entre os diversos sujeitos que participam do processo educativo, entre o discurso teórico e a prática real dos sujeitos, entre o saber sistematizado e o saber popular (Freire, 1987).

A concepção Freiriana de Educação é eminentemente política e concebe o ser humano como sujeito histórico, inconcluso, que se constrói socialmente nas relações que estabelecem com outros seres humanos e com o mundo, e que são sempre passíveis de transformação. Assim, Freire compreende a educação como um *quefazer* histórico que nos conchama à compreensão de nosso tempo histórico, como possibilidade e não determinismo. **“A melhor maneira de que alguém assuma seu tempo, e o assuma com lucidez, é entender a história como possibilidade”** (Freire, 1987, p. 82). Paulo Freire entende a história como uma oportunidade e a reconhece como a raiz latina da cultura de resistência e luta; essencial para a educação emancipadora, como ele mesmo expressou: **“Mudar é difícil, mas é possível”** (Freire, 2000).

Em 1987, Freire apresentou o conceito de **“Inédito Viável”**, recordando que se mantém histórico e no mesmo horizonte de seu *quefazer*, **a tensão do limite entre o acontecido e o possível**. Em suas ideias centrais, ele resgata a inexorabilidade da mudança afirmando que **não há mudança sem sonho, e não há sonhos sem esperança e não há esperança, em uma sociedade de classes, sem luta social**.

Freire insiste (1987, p. 87), desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente que



se faz cada vez mais intolerável e um anúncio de um futuro por crer, por construir política, estética e eticamente entre todos, mulheres e homens.

Entendendo a Educação como tarefa histórica, segundo Freire, devemos identificar as concepções da história e dos seres humanos como seres existenciais, que reconhecem a dimensão histórica e a assumem como uma oportunidade. Paulo Freire nos lembra que **“homens e mulheres moldam a história a partir de uma circunstância concreta preexistente, de uma estrutura que já está presente quando nascemos”** (Freire, 1987, p. 8).

A concepção de educação como possibilidade encontra referência na distinção entre vida e existência, pois os homens e as mulheres não vivem simplesmente, dado que transformam permanentemente sua vida em existência histórica.

Ao tecer relação entre o mundo e os seres humanos, e entre os seres humanos entre si, Freire nos desafia com uma outra concepção educativa, com outro espaço para a busca do conteúdo programático da educação: **“é na realidade social, na consciência que dela tenhamos, educadores e educadoras do povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”** (Freire, 1987, p. 87). Esta busca, segundo ele (1987, p. 87), **“inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade”**. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Nosso papel de educadores/as comprometidos/as com o povo, segundo Freire (1987, p. 86), consiste em ajudar na compreensão das condições existenciais e suas contradições: **“o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua condição existencial, concreta presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”**.

As contradições precisam ser compreendidas dentro da totalidade histórica, por isso, frente à fragmentação própria do ensino bancário, Freire (1987, p. 93, 102) apresenta uma orientação metodológica que articula um conjunto de temas em interação, os quais, segundo ele, constituem o universo temático: **“a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação aos homens e às mulheres de quem recebeu”**.



Há um convite para assumirmos outra concepção metodológica, com outro ponto de partida para a seleção dos conteúdos, que não entende os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas os reconhece em relação dialética com outros, seus opostos; e que não existe outro lugar para encontrá-los que não seja na relação homem/mulher-mundo.

Essa metodologia possibilita a escola sair de seu mundo e dialogar com o contexto que a rodeia, perceber nele as situações-limite e estabelecer um diálogo problematizador, tendo como ferramenta a pesquisa da realidade e como sujeitos os/as educadores/as e os/as educandos/as.

Este conteúdo não é jamais depositado, é a expressão da realidade que se faz mediação entre educador/a-educandos/as, ambos sujeitos do processo educativo e que devem assumir um sólido compromisso com o território em que a escola está inserida, segundo a Educação Popular, de problematização e transformação da realidade predominantemente opressora, excludente, discriminatória e intolerante. Assim o é tal qual uma pedagogia politizada pelas causas populares, que resulta de uma reflexão dialógica, construída com os próprios sujeitos, que se formam sujeitos críticos no próprio processo formativo, num movimento educativo, compartilhado em todo o mundo, que influencia principalmente a América Latina a olhar a educação sob outra perspectiva, como uma prática libertadora.

Sobre a investigação temática e a formulação dos temas geradores para a realização do processo educativo transformador, Freire nos esclarece:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo... E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 1987, p. 67).

Essa posição de Freire, “investigar o pensar dos outros, com os outros, pensar autenticamente, produzir ideias, formular temas geradores...”, pode ser mais bem compreendida com as reflexões do Professor Marcos



Gehrke, advindas de suas lembranças que o fizeram retornar no tempo, 1999, quando se iniciava o Movimento da Educação do Campo no Brasil, relembrando o trabalho com temas geradores nas escolas de acampamento no Paraná.

O tema gerador surgiu quando as professoras que atuavam na escola de 1ª a 4ª séries, dentro do acampamento, ao se darem conta de que as crianças, com frequência, não vinham para as aulas, na escola ali mesmo, porque iam à roça para a colheita do milho, resolveram fazer alguma coisa, para além de ficar reclamando. Convidaram as poucas crianças que chegaram naquela manhã e foram até a lavoura. Lá encontraram crianças ajudando no trabalho, outras cuidando dos irmãos mais novos, outras ainda alcançando água para os adultos nas longas fileiras de milho. Mas encontraram também muitos pais impressionados e assustados com a vinda das professoras até a roça. Ali mesmo muitos diálogos aconteceram. O que não sabiam é que aquelas conversas, de certa forma, mudariam a rotina na escola por algum tempo. Ouvindo e tomando nota de algumas coisas, as professoras, naquela manhã, aprenderam muito. Aprenderam, até mesmo, que não sabiam muita coisa sobre milho e o que gira no seu entorno. Ouviram os depoimentos de um agricultor, sem escolarização, que dizia saber quantos quilos de milho colheria na quarta de terra plantada, pelo simples fato de saber que, contando quantas espigas, em média, havia em um pé de milho, multiplicado pelo número de pés de uma fileira, já sabia quanto iria produzir uma fileira, então fica fácil, dizia ele, multiplico pelo número de fileiras e tenho a conta na cabeça. Fazendo mais umas contas já descubro o que vai sobrar pro gasto, descontando a semente e os insumos. Ouviram, ainda, que, para fazer uma boa semente que será guardada para plantar na próxima safra precisamos escolher boas espigas, com sementes bem formadas, debulhar as sementes das duas pontas e guardar somente o que fica no centro do sabugo. Milho bom fica garantido. [...]. Reunindo as crianças voltando à escola, resolveram passar pelo acampamento, e lá encontraram, na sombra das árvores, algumas mulheres socando milho no pilão para fazer canjica. Com curiosidade resolveram dar uma espiada e muitas perguntas foram feitas para as senhoras: Por que a senhora coloca palha e cinza no pilão para socar o milho? Esta questão fez nascer a grande vivência geradora da escola. Dizia a mulher. Coloco a palha para que o milho não salte ao socar, e a cinza é para ajudar



a soltar a casquinha do milho e deixar a canjiquinha macia e o caldo bem grosso. Novas questões foram colhidas: mas o que tem na cinza que faz soltar a casquinha? Poderia ser outra coisa ao invés de cinza, terra, por exemplo? Com quem a senhora aprendeu isso? Com a minha mãe e ela com minha avó e assim por diante, é assim que se aprende e ensina. Dizia a mulher sem parar de socar o milho.[...]” (Marcos Gehrke – Registros de caderno de campo, 1999).

O relato apresenta uma situação real e concreta de investigação temática freiriana, num círculo de cultura, durante o trabalho na roça. Dele emergiu o tema gerador a ser desenvolvido na escola. Freire, quando propõe a investigação temática ou a pesquisa da realidade para definir os temas geradores (Freire, 1987; Onçay, 2006; Gehrke, 2001), mostra que o conhecimento que realmente conta para a educação popular é a práxis libertadora e revolucionária. Para a Pedagogia Freiriana, mais que transferir ou depositar conteúdos e programas estranhos nos/as estudantes, **o movimento de conhecer a realidade, descobrir ou desvelar o meio e vincular conhecimento da vida com o conhecimento escolar é a base investigação temática a ser efetivada na escola.**

Nas palavras de Freire, “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (1987, p. 98). O importante é que todos se sintam sujeitos pensantes, refletindo sobre o seu mundo, sobre a realidade do campo. O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário (Freire, 1987, p. 66).

Com a experiência de Freire, ao formular temas geradores nos processos de alfabetização de adultos/as, sinalizamos para a Escola do Campo algumas sugestões para os processos de investigação, seleção de temas geradores e o planejamento do trabalho pedagógico:

- a) considerar a escuta densa que o/a educador/a precisa fazer com os/as educandos/as e com a realidade para identificar as concepções de mundo desses sujeitos;
- b) realizar a investigação temática propriamente dita, como base para apresentar o universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores e palavras geradoras;



- c) registrar em forma de texto, imagem ou áudio: o universo vocabular; as falas significativas; as problemáticas gerais e específicas da comunidade; os atos limites do povo ou de grupos; as questões culturais; as contradições locais, regionais e nacionais; os saberes populares; o senso comum; o saber ingênuo ou limite de compreensão; as formas de trabalho, de cultivo no campo; as relações de gênero, raça, classe; os mitos, metáforas, sonhos e utopias, entre outros; e
- d) selecionar temas geradores dentre o universo de questões levantadas para realizar o planejamento do trabalho pedagógico com o grupo de educandos/as, seja ele de: multi-idade; ciclos de aprendizagem; turmas seriadas ou multisseriadas; grupos de alfabetização; programas específicos, grupos que Freire denominou de *Círculo de Cultura*.

É importante na seleção dos temas geradores considerar, ainda, os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, expectativas dos grupos, conteúdo programático estabelecido pelo sistema de ensino, o tempo que desejamos trabalhar, as formas de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento, o material pedagógico a ser preparado, entre outros.

O planejamento com o tema gerador articula a realidade da vida da comunidade ao conteúdo programático da educação, ou da ação política que efetivará a práxis da alfabetização ou da escolarização.

Educação e ensino não se restringem à sala de aula apenas, mas abrangem o conjunto de práticas sociais que realizamos com o processo de apropriação do conhecimento na vida e na escola. **Se o trabalho inicia com a pesquisa da realidade, lá precisamos retornar com o conhecimento novo que acabamos de produzir no diálogo coletivo, para transformá-la.**

A *Escola do Campo*, entendida como um amplo *Círculo de Cultura*, possui seu papel no desenvolvimento humano, quando considera os aspectos da vida, da família e da comunidade, dialoga com processos reais, com conflitos cotidianos e geracionais, buscando por meio deles atuar na formação humana, da criança, do/a adolescente, do/a jovem, do/a adulto/a e do/a idoso/a, do/as estudantes das comunidades tradicionais e camponesas.

Os *Círculos de Cultura* se tornaram espaços fecundos de articulação entre a educação popular e a cultura popular. Ao serem incorporados pelas



organizações populares, contribuíram com a desconstrução da chamada educação bancária, fortalecendo a educação libertadora, pois o grupo, a circularidade, a horizontalidade, o diálogo, a participação de todos passam a ser diretrizes de uma nova didática (Barreto, 1998).

Colocar o povo em círculo, no grupo e com papel ativo, é importante, estimula a compreensão de que todos/as sabemos, todos/as conhecemos e ainda podemos saber e conhecer mais. Essa experiência individual se dá imersa na cultura que, quando posta em diálogo, potencializa o compromisso de todos do círculo com a formação coletiva, espaço em que todos/as podem avançar.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire (1987) destaca: ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho/a, nos educamos em relação, em comunhão, em diálogo, visualizamos com maior clareza que o Círculo de Cultura é a chave para romper com as fileiras da sala de aula e com a diretividade única do/a professor/a. Educandos/as e educadores/as precisam ser ativos/as, afinal, todos/as têm potencial de aprender e todos/as têm potencial de ensinar, cabendo ao/a adulto/a mediar esse processo formativo, profundamente dialógico e emancipador.

Consideramos que essas reflexões possibilitam à Escola do Campo rever sua forma de desenvolver o trabalho pedagógico, ainda muito centrado na sala de aula. Os Círculos de Cultura podem ser as nossas turmas multisseriadas, multi-idade, um ciclo, um reagrupamento de educandos/as para retomar conhecimentos não aprendidos em que aquele/a que aprendeu ensina ou um reagrupamento para desempenhar atividades específicas de leitura, pesquisa, sistematização de atividades ou até mesmo produzir um cartaz. **Para Freire, a escola pública precisa incorporar novos espaços educativos, superando a sala de aula como centralizadora e única no processo de ensino-aprendizagem.**

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) chama a atenção para a ampliação das formas de circulação e produção do conhecimento e escreve que os espaços da mídia, da TV, dos celulares, da comunidade, dos movimentos sociais, das igrejas, entre outros, precisam alargar a nossa noção de escola. A educação é comunitária, intercultural, virtual, articula campo, cidade e o mundo, é da infância, da adolescência, da juventude e, também, das pessoas adultas e idosas.



Portanto, os círculos podem promover ações de trabalho e cultura para além da forma convencional de escola que temos incorporada, efetivando a relação escola e vida (Freire, 1987; 1984; 2001). Para isso, a biblioteca popular na Escola do Campo pode ser a conexão dos/as educandos/as e educadores/as com o mundo próximo e distante, aspecto a ser retomado no próximo capítulo deste Caderno.

No Brasil, testemunhamos e continuamos a experienciar diversos movimentos pedagógicos relacionados à escola e à educação, todos eles surgindo intrinsecamente ligados a movimentos políticos de maior envergadura. Os projetos de *Escola Plural*³, *Escola Candanga*⁴, *Escola Cidadã*⁵, *a Constituinte Escolar*⁶, *o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)*⁷, *Escola Itinerante*⁸ dos acampamentos e tantos outros se mantiveram enquanto havia projetos políticos de sustentação. Precisamos compreender que **a Escola do Campo só acontece e se sustenta com o projeto político dos movimentos sociais**. Caso contrário, será apenas uma experiência alternativa, ou proposta de governo (Gehrke, 2014).

2

PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA

Fazer da escola um espaço vivo, que atenda às singularidades das populações do campo, das águas e das florestas, e que promova a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, sejam eles

3 A *Escola Plural*, conhecida no movimento pedagógico brasileiro, marca sua experiência no fazer escola nas administrações populares, em especial em Belo Horizonte-MG.

4 *Escola Candanga*, Brasília-DF.

5 A *Escola Cidadã* marcou o movimento pedagógico da administração popular de Porto Alegre por 16 anos.

6 A *Constituinte Escolar*, movimento colocou a população a participar, pensar e propor a educação que se pretendia, realizado pelas administrações populares de Porto Alegre e depois do Governo Olívio Dutra no Estado do Rio Grande do Sul. Foi também vivenciada na administração popular de Mato Grosso do Sul e aplicada na administração popular de Rio Bonito do Iguaçu/PR, em 2006, pela primeira vez em um município do campo.

7 O MOVA tem origem na administração popular de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo e expandiu-se por vários municípios administrados pelo PT no Brasil. No governo Olívio Dutra, o MOVA pela primeira vez torna-se um movimento estadual com grande repercussão.

8 *Escola Itinerante* é uma política pública de escolarização conquistada pelo MST para atender à demanda de escolas para os Acampamentos dos Sem Terra. Ela acontece nos estados: PR, RS, SC, AL e GO, além de estar em processo de aprovação em PE e PI.



científicos, artísticos, filosóficos e/ou tecnológicos, é um desafio para a Educação do Campo; especialmente quando a Escola do Campo assume centralidade, seja por sua característica de mediação principal na formação dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as, ou ainda pela busca na superação de sua ausência histórica no campo, algo que tem trazido consequências perversas para estes sujeitos (Caldart, 2012).

Nas bases da concepção pedagógica da Educação do Campo, Caldart (2012) identifica a tradição socialista como uma delas, tendo a relação trabalho-educação, a práxis, como central na formação para a emancipação humana. Essa tradição se assenta na experiência dos pioneiros da Educação Soviética, compreendida entre os anos de 1917 (em que ocorreu a Revolução Russa e com ela as mudanças sociais rumo à construção do socialismo na Rússia) e em 1931 (quando se promulgam legislações que promovem uma primeira reforma educacional na então constituída União Soviética). Segundo Freitas (2009, p. 10), o “que ocorre neste período reveste-se da maior importância – seja pelos erros, seja pelos acertos – para a construção de uma Pedagogia Socialista”.

Queremos compartilhar algumas das contribuições desta experiência para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo, na função de construção cotidiana da concepção de escola do campo, que coloca para si o desafio

de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação (Molina; Freitas, 2011, p. 24).

Compreendemos a importância do legado da experiência russa, em que os sujeitos se desafiaram a construir um projeto de educação em meio aos grandes e profundos desafios de transformar as relações sociais de produção de um país de base ainda feudal no início do século XX, em que a população vivia sob os mandos do Czar – título utilizado para denominar os soberanos russos no período do Império Russo (1547-1917).

As desigualdades, a miséria e o analfabetismo eram elevados, vivia-se numa condição de intensa exploração e expropriação dos/as trabalhadores/as, sob um regime de servidão. A Rússia contava com uma população de



67 milhões de pessoas, sendo que, destas, 23 milhões eram de servos/as sob o domínio de 103 mil proprietários. Mesmo com o decreto de 1861, que aboliu o regime de servidão, os lavradores, obrigatoriamente, compravam frações de terra (cerca de 5 hectares de terra por habitante masculino) pelo dobro de seu valor real, instituindo uma servidão econômica em lugar da servidão feudal, conforme Serge (1993).

O capitalismo avançou na Rússia aproveitando-se da existência da miséria da população do campo e da cidade e da insatisfação popular em fins do século XIX. Freitas (2009) afirma que, contraditoriamente, em meio à fome, as exportações de cereais cresciam e a abastança da burguesia se construía por meio da miséria do povo camponês e do proletariado. Cerca de 79% da população vivia no campo, sendo que “em 1904, dez milhões de famílias camponesas eram detentoras de apenas 73 milhões de hectares de terra, entretanto 27 mil fundiários obtinham cerca de 62 milhões de hectares” (Serge, 1993, p. 39).

Em meio ao cenário de miserabilidade, a reivindicação primordial de 80% da população pobre do campo era o pão. Na escolarização, existia um alto índice da população fora da escola, e, para os/as que estavam inseridos, muitos/as frequentavam fora da idade escolar. A maioria dos/as operários/as e dos/as camponeses/as não tinham a oportunidade de frequentar a escola, conseqüentemente “três quartos da população eram analfabetos e os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social, ao passo que a Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas” (Ciavatta, 2014 p. 192). Segundo Corrêa (2019), cerca de 90% da população russa era rural e analfabeta, e 10% urbana e alfabetizada.

Como toda revolução, o ano de 1917 representa um marco, o ponto de virada, mas antes dele há um acúmulo de lutas que se estenderam por muitos anos e que não se encerram da noite para o dia. Afirma Freitas (2009, p. 11), de imediato, que “após a Revolução Russa de outubro de 1917 inicia-se a guerra civil que seguirá pelos quatro anos seguintes. A situação é extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país”. Os/as professores/as, liderados/as pelo sindicato de base do Czar, entraram em greve. É neste contexto que os/as revolucionários/as do campo educacional assumem a tarefa histórica de construir uma escola voltada aos interesses dos/as trabalhadores/as.



Neste cenário, a revolução de fevereiro de 1917 culminou na derrubada do Czar e na instituição do Governo Provisório de Kerenski, dominado pela burguesia em ascensão e intimamente comprometido com a propriedade privada e com a manutenção da guerra. Desencadearam-se medidas, por meio do Programa e Constituinte, que se mostraram incapazes de fazer frente à crise econômica e social. Concomitantemente, ressurgem os Sovietes (conselhos populares) constituídos por operários/as eleitos/as nas fábricas e nas cidades que lutavam pela distribuição das terras aos/as camponeses/as e exigiam o fim da guerra (Serge, 1993). Com a efervescência política, a insurreição tomava conta de todo o país e os conflitos entre os dois poderes militares se agudizaram.

De um lado o governo provisório de Kerenski, e de outro os Sovietes, de modo insurrecional. Essa tensão culmina numa longa luta resultando na tomada do poder pelos bolcheviques em outubro de 1917 e constituindo a efetiva revolução socialista. Os Sovietes foram fortalecidos e passaram a ocupar locais estratégicos para a construção do poder de Estado. Na configuração da estratégia revolucionária em substituição aos antigos ministérios, criaram-se os comissariados do povo comandados pelos bolcheviques, que se fortaleceram por meio da aliança operário-camponesa. O Comissariado do Povo para a Instrução Pública, também conhecido por *Narkompros*, foi instituído em 26 de outubro de 1917 para preocupar-se com toda a vida cultural, tendo por objetivo a reconstrução do sistema educacional para a formação de um novo homem e nova mulher em consonância com a edificação da sociedade comunista (Leite; Porto Borges, 2019).

Anatoli Lunatcharski (1875-1933) presidiu esse comissariado no período de 1917 a 1929. Seus membros eram Krupskaya (1875-1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky (1868-1932) e foram responsáveis pela elaboração do documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”, que resultou na “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique, em 30 de setembro de 1918.

Antes mesmo de adentrar nas concepções educativas e pedagógicas, cabe ressaltar o esforço coletivo de registro e sistematização efetuado pelos pedagogos/as russos/as. Tais educadores e educadoras se esforçaram em garantir que as experiências pensadas e realizadas, num contexto mundial



relevante, fossem escritas, registradas ou sistematizadas. Este pode ser considerado um importante legado, por demonstrar como é imprescindível aos/às educadores e educadoras das Escolas do Campo assumirem a tarefa histórica de registrar e sistematizar as experiências realizadas no sentido de possibilitar às novas gerações subsídios que permitam avançar na compreensão e transformação social.

Ainda que o contexto possa ser diverso do que vivenciamos no Brasil, consideramos que a experiência da pedagogia socialista soviética pode contribuir à medida em que for estudada e analisada de forma crítica, no sentido de se retirar dela ensinamentos que nos auxiliem na construção da Escola do Campo no contexto econômico, histórico, político, geográfico e cultural em que vivemos. Este tem sido o exercício que educadores e educadoras vêm realizando, tais como Janata e Anhaia (2018); de Matos e Silva e Gehrke (2018), bem como de Souza e Ghedini (2020), Sapelli, Leite e Baniuk (2019), para citar alguns.

Shulgin, em um livro publicado originalmente em 1924, expõe angústias que ainda são de nosso tempo. Afirma o autor, ao ser citado por Freitas (2009):

Não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos; nós precisamos de construtores e lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, saber construir; é por isso que não precisamos de paredes monásticas, nem isolar as crianças da vida, nem raptá-las, nem da história antediluviana, nem das ciências naturais e da tecnologia antediluvianas, nem de professores antediluvianos, afastados da atualidade (Shulgin, 1924 apud Freitas, 2009, p.24).

Permanecemos buscando uma Escola do Campo conectada com os modos de ser, viver e produzir no campo, que traga para o processo de ensino-aprendizagem conhecimentos que não sejam de “antes do dilúvio”, como figurativamente traz o autor. Pelo contrário, colocamos no horizonte da socialização e produção do conhecimento na Escola do Campo a demanda por acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos que permitam às crianças, aos/às jovens, adultos/as e idosos/as compreenderem os limites da produção capitalista no campo e anunciar as possibilidades de superação dela.



A Pedagogia Socialista Soviética sinaliza para a Escola do Campo a necessidade de uma concepção de educação que, com seu conteúdo e forma da escola, promova a formação de sujeitos como lutadores sociais, participantes, ativos/as e organizados/as coletivamente, como afirma Pistrak (2000). A conexão trabalho e educação é central nesta perspectiva e encontra seus pilares na complexa e profunda obra de Marx e Engels, da qual destacamos as seguintes referências: Engels (1982), Marx e Engels (1999; 2006).

O trabalho é concebido como a atividade mediadora entre o ser humano e a natureza, que o permite se constituir como um ser social, sendo central na sua formação. Por outro lado, nas sociedades de classes, com a exploração de uns/umas sobre outros/as, assume um caráter deformador, de alienação. A divisão entre pensar e executar, em outras palavras, entre trabalho intelectual e manual é uma das expressões dessa deformação. Ao se colocar a superação do que está posto, a busca pela união no processo de trabalho se configura na escola como a necessária articulação entre instrução e atividade prática, escola e vida. Isto porque se compreende que a escola não é um espaço de preparação para a vida, e sim de vida, pulsante, latente, encharcada de contradições a serem compreendidas, apreendidas, ensinadas, vividas e transformadas.

Segundo Pistrak (2011, p. 33), é “preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam para viver, mas já vivem uma verdadeira vida”. Para compreender profunda e criticamente essa vida que se vive, os conhecimentos teóricos precisam explicar os fenômenos naturais e sociais que cercam, influenciam e até determinam essa vida, demonstrando suas contradições.

Aqui a atualidade emerge como outra categoria da pedagogia socialista soviética, no sentido de que o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos permite a compreensão da “lógica destrutiva” do capital no século XXI, explicitada por Mészáros (2002), com as permanências e mudanças ao longo do seu desenvolvimento.

Shulgin (2013, p. 49) indaga sobre o que vem a ser a atualidade e, no contexto da Rússia pós-revolução, afirma: “a melhor resposta, parece-nos, é esta: é o imperialismo e a URSS. Nossa época está sob o signo destes. Sem entender isto, não se pode entender qualquer coisa”.



E para nós, educadores/as do campo, brasileiros/as, no século XXI, que signos marcam a nossa época e podem nos ajudar a compreender a atualidade das escolas do campo? Ousamos afirmar que o agronegócio e a agroecologia como projetos de campo em disputa são elementos que constituem a nossa atualidade, sem o qual nossas crianças, jovens, adultos/as e idosos/as do campo e, quiçá, da cidade, não podem entender profundamente questões essenciais que atingem a vida de todos/a, e que dizem respeito às contradições econômicas, socioambientais, sanitárias e alimentares porque passamos.

Leite e Sapelli (2021a) evidenciam que é principalmente com o **Trabalho Socialmente Necessário** (TSN) que se potencializa a possibilidade de a escola materializar no trabalho pedagógico, o trabalho concreto com a agroecologia.

A articulação com trabalhos socialmente necessários pode colocar em interação estudantes, educadores e comunidade na perspectiva da agroecologia. Podem ser exemplos: a proteção das fontes; a criação de hortas, de agroflorestas; o uso do solo e a produção de alimentos de forma adequada, sem o uso de agrotóxicos; a classificação do lixo e o aproveitamento dos resíduos orgânicos, a reutilização da água, bem como o encaminhamento dos materiais recicláveis; dentre outros (Leite; Sapelli, 2021b, p. 243).

Vale destacar que, no contexto da Revolução Russa, o trabalho socialmente necessário tinha como intuito contribuir concretamente para melhorias nas condições de vida das aldeias e comunidades, atrelado aos objetivos da edificação e reconstrução da Rússia, em superação da miséria social, cultural e econômica em consonância com a formação de seres humanos lutadores e construtores.

Neste sentido, o estudo que se liga com a pulsação da vida, portanto, não está morto, não é arcaico nem obsoleto. Ele coloca como finalidade a formação para a transformação, exigindo a articulação teoria e prática, em síntese a práxis. A categoria trabalho socialmente necessário assume relevância, no sentido de que traz para o fazer pedagógico, como orientação e diretriz, a conhecida expressão popular “botar a mão na massa”, que no fundo significa assumir o compromisso de concretizar alterações que são compreendidas como necessárias, quiçá imprescindíveis.



O TSN se configura como uma mediação da relação escola e vida, efetivando-se por meio de ações oriundas de estudos de demandas concretas do entorno da escola, indispensáveis socialmente, mas que, considerando o sentido pedagógico, respeitem os limites para cada idade e resguardem o papel formativo.

Para Freitas (2009, p. 34), o trabalho socialmente necessário é o “elo perdido da escola capitalista”, possibilitando a “conexão entre a tão propagada teoria e prática”. Entretanto, isto não se dá do ponto de vista individualista da escola capitalista e, por isto, a vida, a atualidade e o trabalho socialmente necessário acabam por se interligar com outra categoria: a da auto-organização dos/as estudantes.

De acordo com Shulgin (2013), **o trabalho socialmente necessário é compreendido como aquele que culmina em benefícios para a vida da comunidade combinado ao valor pedagógico no desenvolvimento humano dos/as estudantes.**

[...] por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...] 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, porque se o trabalho socialmente necessário não está em conformidade com as potencialidades das crianças, Se forçamo-las a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que elas receberiam como resultado do trabalho. É por isso que é preciso colocar atenção no terceiro ponto: o trabalho deve estar em conformidade com as forças das crianças. Então, todos concordaremos que por trabalho socialmente necessário ou por trabalho social, vamos entender precisamente este tipo de trabalho (Shulgin, 2013, p. 90).

O trabalho socialmente necessário precisa atingir um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esfe-



ras (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado com dela), e indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para elevação no domínio das bases da ciência e da arte e na constituição de novas relações; logo, em consonância com as forças físicas dos/as estudantes. Shulgin (2013) ainda evidencia que, para o desenvolvimento do TSN, o coletivo escolar deve se relacionar com outras organizações de trabalhadores/as, seja o sindicato, a agroindústria, a cooperativa, a assistência técnica, o coletivo de mulheres e de juventude, entre outros. Destaca que **“uma escola sem trabalho político social com suas crianças não é uma escola do trabalho socialista”** (Shulgin, 2013, p. 64).

Deste modo, não se restringe aos trabalhos escolares, nem se trata somente da defesa da unificação entre trabalho e educação, mas sim de como, em luta, favorecer aos educandos em seu meio. **Para intervir, de forma criativa e criadora, perante as situações vivenciadas, não basta estar presente fisicamente na luta. É fundamental compreender as determinações que envolvem a luta na atualidade e saber agir nas contradições** (Pistrak, 2009; Shulgin, 2013; MST, 2013).

Se a compreensão da vida e do entorno é uma finalidade da escola, a premissa de que a educação está voltada para a transformação ganha corpo no exercício da auto-organização dos/as estudantes, bem como na formação dos coletivos pedagógicos. **Transformar o individualismo típico do capitalismo passa por viver a organização dos processos educativos de forma coletiva, exercitando algo que fundamentalmente nos configura como espécie, por sermos seres sociais.**

Krupskaia (2017, p. 131) apresenta o “ativista-coletivo” como uma habilidade a ser dada pela escola soviética ao/à estudante. A auto-organização assume o sentido da possibilidade de se experimentar discussões e decisões de forma autônoma, porém voltadas aos interesses de todo o grupo, construídas de baixo para cima e levando todos/as a ocuparem diferentes funções, praticando ora ser dirigente, ora ser subordinado. Para Pistrak (2009, p. 41), três qualidades são exercitadas pela auto-organização dos/as estudantes: “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização.”



Trazendo para o contexto da Escola do Campo, como inserir a auto-organização dos/as estudantes? Que tarefas podem as crianças e jovens executar? E as pessoas adultas e idosas que também estão na escola como educandas? Aquelas que forem uma necessidade real e que atinjam a vida de todos/as que fazem parte da comunidade escolar. Krupskaia (2017) traz um relato interessante de como, a seu tempo, era compreendida a auto-organização estudantil:

Nós devemos, primeiramente, despertar nas crianças o interesse profundo pelos fenômenos da vida social. [...] E não apenas abrir seus olhos. O método de estudos desses programas deve ser tal que transmita uma energia emotiva. É importante que os estudantes não só comecem a notar a lama e as poças que existem no meio da aldeia, mas que eles fiquem agitados com o fato de que a sua aldeia está suja, que há poças nas suas estradas, que esta sujeira não as deixe tranquilas, mas as agite. Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público. [...] Mas isso ainda é uma parte da questão. Precisamos ter o hábito de abordar cada questão ativamente. É necessário consertar a estrada. A estrada está ruim. As crianças entendem a importância disso. Isso as agita. O próximo passo é: o que nós, coletivo escolar, podemos fazer para consertar essa desordem? E aqui começa o trabalho extremamente importante: determina-se a medida das forças possíveis para as crianças, suas habilidades, o desenvolvimento de um plano de trabalho. Falta habilidade. Podemos adquiri-las? Em que momento e de que forma? Será que há força física suficiente? Como distribuir o trabalho entre si da melhor forma? Elas chegam à conclusão de que sozinhas não podem lidar com isso. Com quem devemos combinar? Quem pode ser envolvido no trabalho? Como fazer isso? [...] Aqui, as crianças devem trabalhar sobre estas questões por si mesmas, elas devem ter a chance de errar, deve-se ajudá-las a aprender com os erros (Krupskaia, 2017, p. 132-133).

Com relato da educadora, vislumbramos como possibilidade de construção nas Escolas do Campo, que durante a formação de crianças e jovens, de adultos/as e idosos/as, ao estudar, possam também atuar sobre as questões que perpassam seu entorno, para se apropriar dos conhecimentos conectados com a vida para transformar. Um exemplo é a abordagem dos riachos e das fontes d'água existentes nas comunidades ao



mesmo tempo em que enfrentamos períodos de seca e estiagem, atrelados à forma de produção capitalista no campo.

Estudar, conforme as idades, os conhecimentos sistematizados que envolvem a compreensão da água como um fenômeno da natureza que se interconecta com fenômenos sociais, relacionando-os com as questões mais presentes no cotidiano dos/as educandos/as. Levantar, com a comunidade, as demandas que se apresentam como necessárias nesse contexto. Havendo concretamente necessidades coletivas, é necessário que a escola contribua para a auto-organização dos/as estudantes no sentido de elaborar e executar ações que permitam superar as questões limites identificadas.

Este é um exemplo de como a auto-organização dos estudantes, relacionada com a atualidade e o trabalho nos ajudam na construção da Escola do Campo. Entretanto, isto exige planejamento e ação coletiva do corpo docente das escolas, trazendo também a habilidade do “ativista-coletivo” (Krupskaya, 2017) com a prática pedagógica. Para além de pensar a organização pedagógica das escolas do campo, a pedagogia socialista soviética também contribui para uma análise crítica da formação de professores/as, apontando a urgente necessidade de reformulação de suas bases neoliberais.

Os complexos de estudo são a forma de articular trabalho, atualidade e auto-organização do ensino na pedagogia socialista soviética. Eles são construídos a partir do estudo da natureza e sociedade em conexão com o trabalho. A definição do que será estudado se dá pela centralidade social articulada à realidade dos/as estudantes (Dalmagro, 2016).

Entre os ensaios desenvolvidos pelas Escolas do Campo, na tentativa de fundamentar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Socialista Soviética, temos as Escolas Itinerantes ligadas ao MST, no Paraná. Fruto de um processo de atualização curricular que proporcionou construir, considerando a materialidade atual, uma nova articulação das categorias centrais presentes no projeto educativo combinada, “[...] a incorporação de novos elementos na proposta do Movimento, que permitem conceber sistematicamente uma articulação metodológica entre conhecimento, atualidade, auto-organização e trabalho socialmente necessário”



(Leite; Sapelli, 2021a, p. 241), figurando os Ciclos de Formação Humana com os Complexos de Estudo (*ibid.*), conforme explicita o esboço a seguir:

Figura 1: Esboço dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo



Fonte: Leite e Sapelli (2021a, p. 791)

Do lado esquerdo do quadro, temos as bases comuns a todo e qualquer Complexo que for construído nas diferentes escolas e, do lado direito do quadro, encontra-se a parte diversificada, com os elementos que compõem cada Complexo representados em forma circular (Leite; Sapelli, 2021a).

A articulação e movimentação dos elementos que integram a parte comum e a parte diversificada da proposta por meio do planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo, proporciona a exercitação teórico-prática dos complexos de estudo para atingir os objetivos formativos e de ensino, por isso cada elemento da proposta assume centralidade na materialização do complexo de estudo. A mera conexão dos conteúdos à realidade (porções da realidade) limita-se ao que Pistrak (1981) denominou de “complexos sentados” ou estéreis por restringir o processo de estudo a metodologias livrescas (Leite; Sapelli, 2021a, p. 239).

Compreender e exercitar os complexos de estudo da pedagogia socialista soviética demandam mais tempo e profundidade na abordagem. Entretanto, para os objetivos desta publicação, qual seja, contribuir para a



organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, cabe reforçar a importância de construir práticas pedagógicas que extrapolam a sala de aula, não a negando, mas a tirando do lugar de núcleo dos processos de ensino-aprendizagem, posto que o central na Pedagogia Socialista Soviética é a vida em sua materialidade e contradições, imediata e mediada, na dimensão singular, particular e universal. Os conhecimentos teóricos das diferentes “disciplinas escolares”, isto é, “as bases da ciência” estão voltadas para estudar a vida e suas transformações, mas extrapolando a forma verbalista e buscando as situações reais que permitem, ao mesmo tempo, acessar tais conhecimentos e atuar sobre a realidade. Isso coloca a Escola do Campo em movimento, e a sala de aula passa a ser apenas um entre tantos outros locais nos quais se pode viver a escola.

3

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A Pedagogia do Movimento é a forma que o projeto educativo e o trabalho com educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) passaram a ser identificados a partir do final da década de 1990 (Caldart, 2012). Entretanto, seus embriões encontram-se nas práticas educativas desenvolvidas desde a gestação do MST nas primeiras ocupações de terra na década de 1980.

A formulação teórica da Pedagogia do Movimento tem como base empírica e analítica as práticas educativas do MST, as quais são herdeiras e continuadoras do acúmulo prático-teórico da Pedagogia do Oprimido, e da Pedagogia Socialista, denominadas neste caderno nos itens anteriores como Pedagogia Freiriana e Pedagogia Socialista Soviética, respectivamente. Para Caldart (2012), o percurso de formulação da Pedagogia do Movimento é constituído por três fontes principais⁹, fundamentalmente “[...] aquelas relacionadas aos caminhos para se chegar à ‘escola diferente’, que depois entendemos que se tratava dos caminhos de uma transformação radical da escola enquanto instituição formatada pela sociedade capitalista” (*ibid.*, p. 23).

⁹ Para maior aprofundamento do processo de incorporação por superação das fontes que constituem a Pedagogia do Movimento, consultar Caldart (2015, p. 19-66).



Em outras palavras, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Socialista se constituem fontes primárias que alimentam um processo de incorporação e recriação por superação na confluência com os desafios formativos em cada tempo histórico e nas condições proporcionadas pelas experiências educativas do MST. Com isso, o próprio Movimento, à luz das outras duas fontes, identifica-se como a terceira fonte dessa natureza, que compõe a constituição teórica da Pedagogia do Movimento (*ibid.*).

Podemos dizer que “a relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E quanto mais claro fica o projeto histórico do Movimento, mais importância os Sem Terra atribuem para a educação” (MST, 2005, p. 236). Esse entendimento da relação de origem entre projeto histórico e educação, no MST, inicia-se pela escola, a formulação coletiva sobre educação, porém tendo por referência os objetivos formativos e sociais, que remetiam a um olhar para além da escola, refletindo necessariamente sobre o que fazer para alcançar as finalidades formativas mais amplas (Caldart, 2015).

De acordo com Caldart (2015), a forma com que o MST se organiza e educa os povos Sem Terra foi o começo para extrair elementos para compor uma formulação pedagógica com intuito de alcançar as finalidades educativas pretendidas pelo “[...] Movimento para escolas vinculadas à sua luta e ao seu projeto. Aos poucos foi ficando mais clara a articulação entre o sentido amplo de educação que se forja nas lutas do MST e a forma educativa escolar” (*ibid.*, p. 25).

Essa compreensão pode ser constatada no primeiro documento concernente à *Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento*:

O MST espera fazer das escolas de assentamento instrumentos de formação dos seus quadros e de outros movimentos sociais com mesmo projeto político, de modo a garantir o avanço organizativo e social das lutas pela transformação da sociedade capitalista (MST, 1991, p. 5).

Desde os primeiros debates sobre escola no MST, buscou-se a construção de uma proposta pedagógica que estivesse atrelada aos grandes objetivos do Movimento e às exigências formativas da luta por terra, reforma agrária e transformação social. Isto se deu por compreender que a tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos, que contribuam na condução dos processos sociais



e produtivos, portanto que saibam trabalhar e viver coletivamente tendo como referência processos de humanização e o projeto socialista de sociabilidade (Leite, 2017).

Foi com a associação e diálogo entre prática e teoria que o MST fundamentou uma concepção de educação que vai além da escola, mas que objetiva estar presente nela, que permite entender o próprio Movimento na condição de um *sujeito pedagógico* e que a vivência na dinâmica da luta também é uma experiência educativa, assim como é o trabalho e a participação política (MST, 2013).

O MST, na função de uma coletividade em movimento, se assume como um *sujeito pedagógico*, por ser educativo e, no forjar da luta, atua intencionalmente no processo de formação humana das pessoas que dele participam, por meio dos processos políticos, econômicos e socioculturais que integram sua dinâmica (Caldart, 2000).

Esta concepção permitiu que o MST afirmasse a educação como processo de formação humana e destacasse, desde as vivências educativas presentes na forma de organizar a luta pela terra e os acampamentos e assentamentos, matrizes formativas que são constituidoras do ser humano: **o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história**. Caldart (2015) nos ajuda a compreender cada uma dessas dimensões:

Luta Social: os trabalhadores sem-terra aprendem no Movimento que tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas; manter os trabalhadores em “estado de luta permanente” é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo Movimento;

Organização Coletiva: o MST organiza os sem-terra para a luta; o MST é a organização ou a coletividade produzida pelos Sem Terra em luta; as pessoas se educam à medida que se organizam para lutar (e trabalhar), e se educam por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, enquanto pessoas ou família específica;

Trabalho: essa é, talvez, a matriz historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos Sem Terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção; a terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa, a produção das condições materiais de existência educa;

Cultura: os sem-terra do MST se educam cultivando um modo de vida produzido pelo Movimento (luta, organização, trabalho);



História: os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo o movimento da história: como a história se faz, como fazemos a história, como a realidade se transforma (Caldart, 2015, p. 29-30).

As matrizes formadoras destacadas pela Pedagogia do Movimento são compreendidas como elementos materiais, dimensões do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir (MST, 2013). **O trabalho sobressai-se entre as matrizes enquanto atividade humana criadora, como princípio educativo, como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico, como sujeito de práxis (MST, 2013).**

Nessa concepção, “[...] as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade” (*ibid.*, p. 12), fundamentalmente por meio do trabalho como característica distintiva do gênero humano que permite a reprodução da vida, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo (MST, 2013). Como categoria educativa central, o **trabalho** possibilita a produção da cultura ao mesmo tempo em que fornece os meios de se forjarem no interior da luta da classe trabalhadora, novas histórias humanas, histórias de vida plenas pautadas em novas formas de organização do trabalho. Em outras palavras, o **trabalho “produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história” (MST, 2013, p. 15).**

A Pedagogia do Movimento afirma uma **concepção de educação**, de formação humana e de escola que não é hegemônica na história das teorias da educação, e que não está também na base de constituição da instituição escola. “[...] Trata-se de uma concepção de base histórica, materialista e dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma: **a produção da existência e a formação do ser humano são inseparáveis (Marx)**” (MST, 2013, p. 15).

Segundo a Pedagogia do Movimento, é inconcebível um projeto educativo desconexo das relações sociais em que os sujeitos (educandos/as e educadores/as) estão inseridos na realização do trabalho pedagógico



(MST, 2013). A formação da consciência se dá na “[...] vivência das relações sociais e elas são históricas, como o são os objetivos formativos e todos os processos educativos. E não há desenvolvimento histórico (social e pessoal) sem contradições e as decisões tomadas para enfrentá-las” (*Ibid.*, p. 15).

Na Pedagogia do Movimento, a educação é entendida como formação humana e não apenas instrução ou mesmo acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade. Educação é um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano. Este processo é planejado e organizado objetivamente e, em nossa perspectiva, por coletivos, em uma direção determinada com objetivos explícitos. Juntando as duas reflexões, podemos dizer que **“educar é pôr em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano”** (MST, 2013, p. 13, grifos do original).

Para Caldart (2022), o elemento basilar da Pedagogia do Movimento é a compreensão das matrizes em conjunto, como “[...] *totalidade formadora do ser humano em movimento*, e de que estas matrizes formadoras podem ser convertidas em *matrizes pedagógicas* para construir a intencionalidade educativa como *totalidade*” (p. 7, grifos do original).

Com esta concepção, o MST formulou o conceito de *ambiente educativo*, constituído pelas

condições objetivas que materializam a intencionalidade formativa, criadas ou potencializadas para que se desenvolvam de forma educativa determinadas atividades humanas, considerando os vários detalhes que compõem a totalidade de um processo de educação (MST, 2013, p. 13).

Deste modo, “[...] não há um ‘senhor da pedagogia’ e sim um ‘ambiente’, com as contradições e tensões da vida real, que educa a todos, sem deixar de ter condutores: coletivos organizados em diferentes níveis e com pessoas realizando diferentes tarefas de construção” (Caldart, 2022, p. 7).

A base da organização do trabalho pedagógico, logo, do *ambiente educativo* da escola como meio de materializar a concepção do *trabalho como princípio educativo* tal qual matriz fundamental da constituição do ser humano, consiste nas matrizes pedagógicas como meio de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST (MST, 2013).



A educação não acontece apenas na escola. Mas a escola também pode e deve ser um lugar de educação, o que quer dizer que não basta que ela trabalhe no plano da instrução ou dos conteúdos e objetivos de ensino, ainda que não possamos esquecer que por eles passam a especificidade da sua tarefa educativa, relacionada ao trabalho com o *conhecimento*. Ou seja: não podemos abrir mão do trabalho educativo da escola nas diferentes dimensões da formação humana e uma das dimensões próprias da educação que acontece na escola se refere ao acesso das novas gerações às bases das ciências, da filosofia e das artes, por meio de uma adequada e rigorosa abordagem dos conteúdos de ensino (MST, 2013, p. 13).

Assumir as matrizes pedagógicas citadas como organizadoras do ambiente educativo, não significa restringir o trabalho educativo à vida imediata, e sim introduzir, na Organização do Trabalho Pedagógico, as matrizes, tomando-as como referência organizadora do ambiente educativo na relação com acesso aos conhecimentos científicos, e movimentando as diferentes dimensões do ser humano no necessário vínculo entre escola e a vida.

Nas áreas de reforma agrária do Brasil, existe um conjunto de esforços coletivos desafiando-se a ensaiar com a Pedagogia do Movimento, o trabalho escolar vinculado organicamente à agricultura camponesa de base agroecológica e associativa, pela sua potencialidade na conexão viva entre estudo, trabalho, luta e cultura (Caldart, 2019). Entre eles, mencionamos: as Escolas Municipais do Campo localizadas no Extremo Sul da Bahia, que, a partir de um trabalho desenvolvido pela Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, produziram o Caderno de Educação em Agroecologia, intitulado *Agroecologia na Educação Básica: Questão Propositiva de Conteúdo e Metodologia*, que orienta o trabalho educativo vinculado à agroecologia por meio das diferentes disciplinas e faixas etárias que envolve a Educação Básica (Ribeiro *et al.*, 2017); as oito escolas públicas do campo de Ensino Médio nos assentamentos do Estado do Ceará (Oliveira, 2018); alguns Colégios Estaduais do Campo de Assentamento e as Escolas Itinerantes do Paraná com o projeto político-pedagógico por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (Leite; Sapelli, 2017).

Para visualizar como o trabalho educativo com a Pedagogia do Movimento se materializa, apresentamos a seguir três práticas pedagógicas vin-



culadas à agroecologia desenvolvidas pelas Escolas Itinerantes do Paraná (Leite; Sapelli, 2017).

A **Escola Itinerante Caminhos do Saber** está localizada no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, Paraná. A partir de um processo de mapeamento de necessidades e demandas da comunidade, a escola dedicou-se à construção de uma horta mandala, de uma agrofloresta e, em razão da identificação de graves problemas de falta de cuidado com as nascentes de água do acampamento, definiram por realizar a recuperação e proteção de duas nascentes (Leite; Sapelli, 2017).

Essa ação partiu de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de química e biologia, com estudantes do Ensino Médio. Ela proporcionou a reflexão sobre temas vinculados à degradação ambiental e incorporou um valor social correspondente a uma necessidade comunitária que, ao ser assumida pela escola como objeto de estudo e trabalho, adquiriu um potencial formativo que extrapolou o interior da escola, propiciando processos de auto-organização dos/as estudantes com participação de pessoas da comunidade (Leite; Sapelli, 2017).

Após a análise das nascentes subsidiada com o estudo dos conteúdos, os/as estudantes, com o envolvimento da comunidade realizaram a construção das proteções de fonte, com barreira e canalização da água, e a reconstituição da mata ciliar, atividades que integram o trabalho socialmente necessário, com o vínculo entre o trabalho intelectual e manual (Leite; Sapelli, 2017).

Registros dos/as estudantes do Ensino Médio envolvidos/as com a construção da mandala e da agrofloresta anunciam que foi um grande desafio: a exigência de estudo e orientação técnico-científica para enfrentar o solo compactado perpassando por todo processo de produção na mandala; a demarcação dos canteiros circulares com telhas para ampliar a altura desses; a limpeza entre os corredores e ao redor da mandala; o uso da matéria orgânica no local para contribuir na recuperação do solo; o redimensionamento para processo de reposição do solo; a adubação e cobertura dos canteiros para o pousio; a preparação da irrigação; o primeiro plantio de couve chinesa, couve manteiga, salsinha e cebolinhas (90 mudas de cada tipo e variedade); a compostagem para fertilização; a colheita e complementação da alimentação escolar; a infestação de tiririca



indicando falta de oxigenação do solo; o controle da tiririca com lona preta e salsinha (Sapelli, 2017, p. 27-32).

A organização para a construção da agrofloresta envolveu os/as estudantes do Ensino Médio e do Núcleo Setorial da Agropecuária, que contribuíram na mobilização de arrecadação de mudas na comunidade para montarem o viveiro. Relatam: “[...] cercamos o local [...], demarcamos os pontos onde seriam depositadas as mudas, deixando sempre um intervalo de uma para a outra de três metros, fizemos os berços e capinamos [e fizemos] a adubação do local” (Sapelli, 2017, p. 33).

A **Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu**, no município de Porecatu, Paraná, destacou-se com as práticas de introdução da agroecologia, a construção de uma horta mandala, convertida em sistema agroflorestal e a proteção de fontes d’água. Em reunião entre a escola e a coordenação da comunidade, decidiram construir a horta mandala ao lado da escola para facilitar a interação e a participação dos/as estudantes e professores/as com essa na função de ambiente educativo. De acordo com os/as estudantes, a definição do local condicionou alguns desafios práticos, como a dificuldade de água para irrigação e o espaço: estava com o solo descoberto, com uma grande camada retirada (Sapelli, 2017, p. 43).

Os primeiros passos para conceber a construção da mandala foram de projetar um sistema de filtro para a reutilização da água do tanque da escola para irrigar as plantas. Além desse benefício central, destacam “a eliminação da água que sempre ficava depositada no espaço entre a sala de aula e a cozinha, molhando as pessoas, principalmente as crianças, pisoteavam e se molhavam. Ainda por conta disso, temos essa reserva de um bem natural não renovável para molhar nossas plantas” (Sapelli, 2017, p. 45).

Com o sistema de filtração da água pronto, passaram a realizar a preparação do solo, conforme registram: “como o solo estava desestruturado (física, química e biologicamente), muito compactado e quase sem vida, precisávamos dar condições para ele se reestruturar, e para isso trouxemos adubação (esterco) do pasto (espaço onde fica o gado de corte e de leite)” (Sapelli, 2017a, p. 47). Recorreram à utilização de práticas de adubação orgânica, além de pousio, na reestruturação do solo. Cultivaram plantas



medicinais e condimentares. Avançaram na reestruturação biológica do solo ampliando para um Sistema Agroflorestal Agroecológico (SAFA).

Naquele momento, relataram que estavam produzindo as seguintes plantas medicinais: Mil em Ramas, Erva Cidreira, Mandiolate, Quebra pedra, Sálvia, Serralha, Caruru, Girassol, Gengibre, Hortelã e outros; as condimentares e verduras: Açafrão, Cebolinha, Salsa, Cenoura, Mostarda, Couve flor, Almeirão, Alface americana, Repolho, Inhame, Brócolis, Jiló, Quiabo, Ora Pro Nobis (Sapelli, 2017a).

Na realização da proteção das nascentes de água, realizaram atividades de “[...] limpeza e construção da cerca na mina central, a qual isolou a área, impedindo a circulação de pessoas e animais” (Sapelli, 2017a, p. 52). Relatam que as melhorias com a cerca “[...] foram visíveis, possibilitou o isolamento do espaço da Nascente, proporcionando o crescimento de árvores nativas e também sendo introduzidas ali outras espécies, também nativas, mas que vieram de fora, como a Palmeira Jussara”.

Segundo registros do grupo de estudantes, a realização desse trabalho exigiu diálogo com a comunidade. “Havia a preocupação de que se mexesse na Nascente e ela poderia secar, por isso foi indicado que fosse escolhida uma menor, fora do espaço da Nascente principal, a qual abastecia cinco famílias e seus animais” (Sapelli 2017a, p. 3). Realizaram “[...] drenagens em duas minas, o que beneficiou várias famílias. Todo esse processo foi de debates e de ações conscientizadoras” (Sapelli, 2017a, p. 52). Também observaram uma potencial interação entre as disciplinas e os temas mais abrangentes da agroecologia e atividades de pesquisa dos agroecossistemas locais com diferentes turmas da escola.

A Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, município de Jacarezinho, Paraná, dedicou-se à construção de uma horta-floresta. Definiram pela retomada da área da antiga horta escolar, “[...] em função da necessidade de reestruturação do solo que era muito arenoso e desgastado devido à intensa exploração pelo cultivo de cana-de-açúcar” (Sapelli, 2017a, p. 55), desenvolvido pelo antigo proprietário das terras. De acordo com a sistematização da experiência, as atividades desenvolvidas na horta-floresta tiveram por referência as seguintes diretrizes:

Primeiro: seguir os parâmetros agroecológicos; segundo: inserção dos educandos da escola itinerante; terceiro: recuperação e manutenção



do solo utilizando apenas os recursos naturais, sem gastos financeiros; quarto: produção de alimentos saudáveis para a escola consumir; quinto: a prática pedagógica sobre a importância da agroecologia em sala de aula e a campo com todos os educandos, desde as séries iniciais até o ensino médio (Sapelli, 2017a, p. 3).

O processo de revitalização da horta compreendeu: capina, coleta de esterco de curral e folha da mata para a produção de compostagem e compostagem laminar; produção de mudas de hortaliças, coleta e plantio de mudas de bananeira, preparo das linhas e canteiros de plantio; preparo de substrato; produção de compostagem laminar; plantio de adubação verde; aplicação da compostagem; plantio de mudas produzidas e coletadas na comunidade; roçadas de manutenção. Sapelli (2017a, p. 60) observa que, “[...] a partir de que se começou a produzir massa, resultado das roçadas, o sistema começou a ter estabilidade na produção de matéria orgânica e manutenção da umidade do solo”.

Entre as condições adversas que os/as estudantes atravessaram, destaca-se a infestação e ataque de formigas-saúva na horta-floresta, que devastou a produção e impediu três meses de cultivo, até identificarem uma solução. Esse fator motivou a realização de pesquisa pelo conjunto da escola, com as famílias do acampamento, sobre possíveis práticas de controle. Conforme expressam os/as estudantes na sistematização. “Optamos, assim, pelo uso da isca (controle químico, permitido no cultivo orgânico). Após essa solução, tivemos uma diminuição drástica em relação às formigas, porém continuamos tendo pequenos focos de ataque” (Sapelli, 2017a, p. 67). Revelam que o retorno da infestação ampliou os focos de formigas, ocasião que motivou novamente a pesquisa: “[...] buscamos pesquisar como poderia ser feito o controle mediante plantas com propriedades repelentes, plantamos citronela como agente repelente em todo entorno do terreno” (Sapelli, 2017a, p. 67).

Entre os potenciais educativos das práticas de introdução à agroecologia das três Escolas Itinerantes aqui apresentadas, destaca-se o exercício do planejamento e organização coletiva dos/as estudantes, a luta pela cidadania e a formação de uma consciência ético-político-ambiental com intervenção prática (Leite; Sapelli, 2017). A força viva dessas práticas “não nasceu de inquietações didático-pedagógicas das disciplinas, mas



de necessidades sociais das comunidades envolvidas”, inclusive suscitou debates importantes e a explicitação de algumas contradições presentes na forma de produção nas comunidades que geraram “embates e conflitos em relação à utilização do solo, ao uso ou não uso de agrotóxicos na produção de alimentos, à necessidade de preservação das nascentes” (Leite; Sapelli, 2017, p. 67).

São processos que articulam as diferentes matrizes pedagógicas do MST por meio de estudos e práticas vinculadas aos conteúdos escolares, ao trabalho coletivo e à auto-organização dos/as estudantes em conexão aos interesses das comunidades e às questões latentes a serem refletidas sobre a preservação da natureza e das diferentes formas de vida, sobre a alimentação e a necessidade de restauração ecológica da sociedade.

Tendo por referência as lições projetivas elencadas por Caldart (2017), ao analisarmos experiências de inserção da agroecologia nas escolas do campo, reafirmamos, com a *Pedagogia do Movimento*, as seguintes ideias-força que se apresentam como potencial que podem contribuir com o trabalho educativo envolvendo a agroecologia nas escolas do campo:

A agroecologia é uma prática social que não se constrói murada na escola (Caldart, 2017): as práticas educativas de introdução à agroecologia reiteram essa lição e demonstram ser necessário romper com o limite que isola o trabalho educativo dos processos vivos que ocorrem fora da escola para avançar na apropriação das bases científicas da agroecologia. O vínculo com outros processos formativos no meio social ocorreram tanto por intervenções na comunidade com o trabalho socialmente necessário de recuperação e proteção das nascentes, quanto pelos processos de pesquisa e comunicação com as famílias acampadas, a exemplo da busca de solução para o combate à infestação de formiga. A realização do inventário da realidade para mapear as potencialidades e as condições na comunidade e da natureza é um caminho fundamental para sustentar o planejamento escolar em conexão com as relações sociais que a circunda e conteúdos formativos com intencionalidade pedagógica.

Sempre é necessário envolver a comunidade (Caldart, 2017): nas três experiências, a participação da comunidade foi fundamental, em diferentes dimensões: na definição do trabalho social e do local a ser desenvol-



vido, subsidiando os conhecimentos e técnicas; e na valorização dos saberes da comunidade pela escola, sendo um auto-reconhecimento da capacidade de transformação, possibilitando às famílias a ampliação ou o contato com a agroecologia. Sobre a relação da escola e comunidade por meio das práticas agroecológicas, apesar de conflitos educativos, constatou-se “[...] o despertar do interesse pelas questões da agroecologia e a adoção, por parte de várias famílias, de pequenas práticas agroecológicas” (Sapelli, 2017a, p. 11).

Trabalho social, organização coletiva e auto-organização (Caldart, 2017): a construção da autonomia e a apropriação da condição organizativa e coletiva é desenvolvida por meio de ações que são profundamente pedagógicas. Identificamos nas práticas abordadas a organização coletiva e auto-organização dos estudantes e professores para o estudo, pesquisa, trabalho manual, reuniões, avaliação, busca de soluções para problemas e interação com a comunidade. Processos fundamentais para construção da agroecologia e para a formação dos estudantes: ampliar a condição de tomar decisões, planejar coletivamente, dividir tarefas, executar e avaliar os processos ampliando o potencial educativo e a condição humana de agir.

A relação com a aprendizagem dos conteúdos previstos no plano de estudos, desde que a escola construa uma intencionalidade pedagógica nessa direção (Caldart, 2017): o desenvolvimento da agricultura de base agroecológica não assegura a apropriação do conhecimento disposto no plano de estudo, necessita planejamento e uma abordagem metodológica interdisciplinar, que assegure a conexão com as práticas e a complexidade dos conhecimentos que integram a agroecologia. Muitos/as professores/as dessas escolas enriqueceram o processo de ensino-aprendizado entre as práticas agroecológicas e o ensino (Sapelli, 2017a).

Os aprendizados coletivos da *Pedagogia do Movimento* afirmam que a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo concebe o *ambiente educativo* descentrado da sala de aula, pois a escola inteira (espaços, tempos, conhecimentos e relações) deve ser pensada para educar na qualidade de *totalidade pedagógica*, com suas contribuições específicas.

Afirmam ainda que as práticas educativas vinculadas à agroecologia são formas de constituir resistência nas Escola do Campo, de desenvolvimento humano dos/as estudantes, e de fortalecimento dos territórios



camponeses e de seu projeto territorial. Expressam caminhos de resignificação da função social, ambiental e humana da escola, que atenda “[...] às necessidades de desenvolvimento das pessoas e dos coletivos inseridos em processos de reconstrução da agricultura, que ajudam a trilhar o caminho de restauração social e ecológica do mundo” (Caldart, 2020, p. 9).

4

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica vem alcançando relevante abrangência no País, apresentando-se como uma base teórica fundamental na disputa dos rumos da educação escolar brasileira, no enfrentamento das contradições da educação escolar capitalista diante da necessidade vital de um projeto de escolarização na perspectiva da emancipação humana. Destacamos a função social da escola na ampliação da compreensão teórica dos/as estudantes da classe trabalhadora, contrapondo-se às orientações das políticas neoliberais que submetem a escola, o currículo e o trato com o conhecimento à perspectiva mercadológica, fortalecendo as desigualdades sociais e educacionais no País.

Ao tratar da Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo neste Caderno 3, compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir significativamente com a prática dos/das educadores/as das escolas do campo, fornecendo-lhes subsídios que agreguem conhecimentos filosóficos, psicológicos e didáticos; para que realizem o trabalho docente tendo em vista o fortalecimento do papel fundamental da escola na transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, de forma sistematizada e intencional, para a assimilação dos conceitos pelos/as educandos/as.

Destacamos que as Escolas do Campo são instituições públicas, com princípios democráticos, que têm como função principal, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente para as novas gerações. Dermeval Saviani, o fundador da Teoria Histórico-Crítica afirma:

No atual contexto, a defesa da educação, de modo geral, e da escola pública, em particular, liga-se à defesa da democracia contra o auto-



ritarismo; à afirmação da soberania do Brasil contra a subserviência a interesses externos; à civilização contra a barbárie. Nesse momento automático é imperioso que os professores se armem de uma teoria pedagógica efetivamente crítica para incrementar sua resistência aos ataques que vêm sendo desferidos contra a população trabalhadora. E a Pedagogia Histórico-Crítica, que surgiu na luta contra a ditadura empresarial-militar e fortaleceu-se em contraposição à onda neoliberal, agora busca constituir-se em instrumento de resistência ativa contra o retrocesso que vem vitimando nosso país (Saviani, 2019c, p. vii, ix).

As primeiras formulações da Pedagogia Histórico-Crítica surgiram na década de 1980, durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, com o esforço individual do professor Dermeval Saviani e os questionamentos advindos do início de suas atividades docentes, avançando posteriormente com as contribuições de pesquisadores/as de várias universidades brasileiras, tendo hoje acumuladas experiências de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em redes de Educação Básica municipais e estaduais, além de programas e projetos de formação inicial e continuada de professores/as. Apresentamos como exemplo o Programa Escola da Terra sob a coordenação da Universidade Federal da Bahia (Santos, 2020) e da Universidade Federal do Ceará, no trabalho com professores/as das classes multisseriadas do campo, quilombolas e indígenas (Menezes; Moreira; Zientarski, 2016).

No Ceará, conforme sinaliza uma Tutora do Programa Escola da Terra, em duas edições:

Logo que o curso de aperfeiçoamento iniciou, quando no Primeiro módulo foi trabalhada a questão que envolve o trabalho, no sentido ontológico e o trabalho estranhado, quando fomos adentrando no estudo do materialismo histórico-dialético e quando as formações iniciais foram acontecendo, passamos a estudar a Pedagogia Histórico-Crítica, nós professores do campo, indígenas e quilombolas, tomamos um susto. Alguns pensaram em desistir, porque era difícil e porque tínhamos muitas dificuldades para desenvolver as aulas para duas a três séries na mesma sala de aula, queríamos receitas de como fazer acontecer o trabalho em classes multisseriadas, pensávamos que muita teoria não ajudava. Com o passar do tempo, à medida que fomos assimilando os conteúdos, nossa expectativa foi mudando. Quando estávamos concluindo o curso,



queríamos mais formação, passamos a entender que tínhamos nas mãos uma proposta pedagógica que contribuía para agregar os conteúdos, não dividir em fragmentos e se preocupar apenas com os resultados das avaliações, como algumas propostas fazem (Sol, professora da escola do campo e tutora do Programa Escola da Terra 2022).

A narrativa da educadora/tutora do Programa Escola da Terra retrata, em parte, os desafios enfrentados com a operacionalização do Programa no estado do Ceará, que atendeu em torno de 1.700 professores das classes multisseriadas no Curso de Aperfeiçoamento e 120 no “Curso de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: Escola da Terra”.

Na Bahia, o referido Programa, coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da UFBA (Universidade Federal da Bahia), foi implementado sob a forma de Curso de Aperfeiçoamento com carga horária de 200 horas. Após complementação de 160 horas, transformou-se em Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, com carga horária total de 360 horas, atendendo em quatro versões 2.063 professores de 13 territórios e 66 municípios baianos, organizados em 16 polos formativos, no período de 2014 a 2018.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do reconhecimento dos limites das pedagogias denominadas por Demerval Saviani de *não críticas*. O debate educacional progressista no contexto ditatorial brasileiro, que envolvia a crítica ao próprio sistema, situava-se na vertente marxista, com a qual se identificavam as pedagogias críticas. Saviani foi pioneiro em identificar as contradições na sociedade e nas teorias não críticas e formular uma teoria pedagógica, com caráter revolucionário, ao defender os interesses das classes trabalhadoras.

O caráter crítico de tais teorias sociológicas sobre a educação escolar era interditado pelo reprodutivismo, que resulta de uma visão mecanicista sobre a escola e de suas possibilidades para a classe trabalhadora. Não havia movimento de superação indicado. Imperava a falta de perspectivas em se disputar a escola e colocá-la a serviço dos interesses emancipatórios das classes trabalhadoras, sendo possível, no máximo, a efetivação de uma educação proletária fora dos limites da escola. Dentro deste prisma, a luta de classes na escola seria sempre frustrada pela ideologia burguesa.



Saviani dedicou-se à elaboração de uma concepção pedagógica crítico-dialética, que não fosse reprodutivista. Uma pedagogia para o enfrentamento da “tarefa de superar tanto o poder ilusório, que caracteriza as teorias não críticas, quanto a impotência, decorrente das teorias crítico-reprodutivistas; ao colocar nas mãos dos educadores um instrumento de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2012, p. 30).

Ele buscou compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico, com base no materialismo histórico-dialético, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2008, p. 88). **A defesa de que seria garantido o acesso aos conhecimentos científicos, clássicos, elaborados ao longo da história, aos/às trabalhadores/as, para compreensão da realidade e construção de alternativas para alterá-la,** tornou-se um dos principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

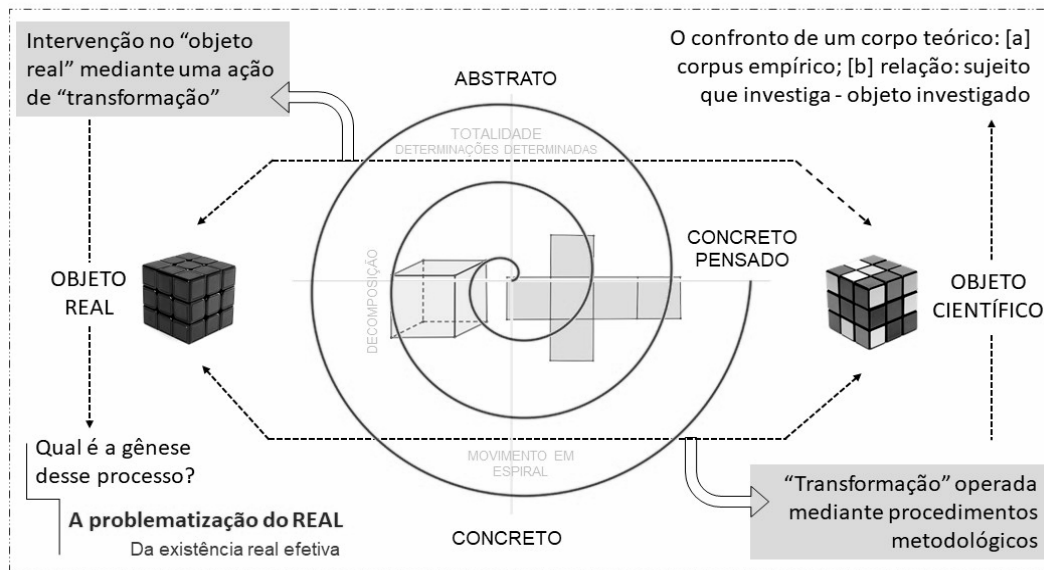
A escola não é a única possibilidade de socialização do conhecimento sistematizado; no entanto “continua sendo o espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos” (Tafarel, 2013, p. 19). A Pedagogia Histórico-Crítica busca articular o trabalho pedagógico com as relações sociais que se estabelecem na sociedade. Está atenta aos “determinantes sociais da educação”. Destaca a importância da práxis, que se apresenta como “um conceito que articula a teoria e a prática”, uma prática fundamentada na teoria (Saviani, 2013a, p. 120). No entendimento de Saviani, a práxis remete ao método e esse método se mostra histórico e dialético, utilizado para entender a sociedade capitalista, seus desdobramentos e o porvir da sociedade socialista.

Segundo Paulo Netto (2011), **o método não é uma receita que se apresenta com solução imediata, ou um passo a passo, cheio de etapas, de onde surgirá um diagnóstico dos problemas sociais. Ele serve para compreender a história de maneira dialética.**

Marx e Engels destacam a importância de conhecer a história da sociedade para entendermos as ações humanas nas mais diversas esferas sociais e filosóficas. Seu método é histórico e a partir dele se desenvolve um estudo para as primeiras aproximações e ideias de determinado objeto de estudo. A Figura 2 apresenta esse processo.



Figura 2: Processo para as primeiras aproximações e ideias de determinado objeto de estudo



Fonte: elaboração de Hermes Claudio Menezes para este Caderno (2023)

A Figura 2 elucida o movimento do conhecimento e deixa evidente que, apesar de a realidade concreta ser o ponto de partida nos estudos, ela não existe por si só, mas se constitui como resultado de uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, como afirma Marx (2011, p. 76):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 76).

Entender o concreto é compreender que ele é resultado de um processo histórico, da relação de diferentes categorias que se desenvolveram nas mais variadas épocas. Partir desse concreto, de seu movimento histórico e categorias que nele resultaram permite entender o que levou à sua criação e que processos o fazem se desenvolver.

Para o desenvolvimento de uma teoria, o/a pesquisador/a precisa compreender a estrutura e a dinâmica real do objeto independente de suas aspirações. A teoria, para Marx, é “a reprodução ideal do movimento real do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 20). A teoria é quando o movimento real e concreto do objeto pesquisado é interpretado no nível das ideias.



O/a pesquisador/a avança quando passa da aparência fenomênica para a essência, daquilo que ele pesquisou. Todo estudo inicia com sua aparência real e, através da pesquisa, é possível buscar, de fato, sua essência. Aparência e essência divergem em seus conceitos, podendo ser entendidas também como o ponto de partida e chegada do objeto a ser pesquisado.

Com base nesses pressupostos, Saviani compreende o método pedagógico, num movimento que incorpora a categoria “mediação” no processo pedagógico. A Educação é vista como uma atividade mediadora no seio da prática social global (Saviani, 2013a, p. 129). A prática, portanto, é ponto de partida e de chegada. Isso corresponde, no método pedagógico, aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, envolvendo, ainda, aspectos como o conhecimento, o conteúdo e o trabalho do/a professor/a em todas as suas dimensões.

Na conjuntura atual de hegemonia burguesa na Educação, no Estado, na Política, na Economia e na Sociedade, é necessário problematizar, expor as necessidades, limites e contradições para que a escola realize a sua finalidade: o melhor ensino possível para as filhas e filhos das classes trabalhadoras.

A conquista da humanidade pelos indivíduos singulares não pode ser tratada como um ato espontâneo e assistemático. A **Pedagogia Histórico-Crítica** é o “dispositivo que estabelece que a Ciência da Educação tem como objetivo transmitir os conhecimentos que os sujeitos que nascem na espécie humana precisam assimilar, para que se constituam efetivamente como seres humanos.” (Saviani, 2019a, p. 41). Afinal, “a natureza humana não é dada aos sujeitos humanos com o seu nascimento, mas é produzida pelos próprios homens e mulheres sobre a base da natureza biofísica” (Saviani, 2019a, p. 41).

O trabalho educativo consiste no ato de produzir, em cada pessoa singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens e mulheres (Saviani, 2019a, p. 41). A consciência dessa necessidade direciona o trabalho pedagógico para o planejamento e a organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais, progressivamente, cada sujeito singular realiza, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2019a, p. 41-42)



A organização política, curricular e pedagógica da escola, com o objetivo de propiciar a conquista da humanidade por cada sujeito singular, coaduna-se com o princípio da omnilateralidade, uma educação voltada para a efetivação das máximas possibilidades e socialização das máximas conquistas da humanidade para cada filho/a da classe trabalhadora e da busca pelo extermínio do sistema social sustentado na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e na exploração do trabalho da gigantesca parte dos sujeitos das classes trabalhadoras.

A Pedagogia Histórico-Crítica cumpre o chamado aos/às educadores/as à responsabilidade para se engajarem na superação da sociedade capitalista e na construção de uma outra sociedade onde o “gênero humano possa tornar efetivas todas as suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os sujeitos se situe no mesmo plano de universalidade e liberdade” (Duarte, 2014, p. 42).

Essa matriz educativa defende que devem ser dadas as condições para que cada sujeito e todos os sujeitos se tornem “senhores efetivos da realidade social” (Duarte, 2011, p. 21). Isto torna imperativa a necessidade de fazer valer o ditado: “sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação” (Saviani, 2019, p. 159).

A educação, como uma mediação, possibilita que a nova geração incorpore o que foi herdado das gerações anteriores, tornando-as agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica se enraíza na realidade escolar, visto que a escola tem função “especificamente educativa, propriamente pedagógica” ligada ao conhecimento. É importante reconhecer a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo considerando o saber sistematizado, pois, a partir dele, se define a especificidade da escola. É necessário: considerar a ambiguidade que envolve a escola, os determinantes sociais da educação; e compreender que as contradições da sociedade marcam a escola. Nesse sentido, o papel do/a professor/a é importante, tendo em vista que ele/a deve se posicionar diante das contradições e contribuir para desanuiar questões que envolvem as ambiguidades e imprimir uma direção à questão que envolve a educação. Nessa esteira, Saviani sublinha que,



daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2016, p. 21).

Quanto à relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo, a primeira se coloca como uma orientação pedagógica que corresponde aos anseios da escola, que tem a prática social dos/as educandos/as do campo como ponto de partida e chegada; a realidade do campo e de seus sujeitos é analisada a partir do conhecimento clássico, por meio do saber sistematizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para assegurar uma educação que sustente teoricamente os/as educadores/as em sua ação educativa, diante da realidade que envolve o campo, na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes, o que se dará por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade (Saviani, 2016). Essa tarefa é histórica e necessária.

A Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento teórico-metodológico, pode alicerçar a organização curricular e pedagógica das escolas do campo compreendendo que o “eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os homens e as mulheres transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado”. Isto se traduz pela categoria trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade (Malanchen, 2016, p, 208).

A Pedagogia Histórico-Crítica possui sua própria orientação metodológica com base nos fundamentos da educação, considerando a psicologia, a sociologia, a história e a filosofia. Ela parte do pressuposto de que o processo educativo surge de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico, como condição de superação das determinações



naturais da existência humana, tendo como elemento fundante o trabalho. Posto que não nascemos humanos, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, sendo essa uma necessidade colocada pela prática social, as características humanas devem ser adquiridas por meio da atividade educativa.

Nesta perspectiva, Saviani (2008) aponta as duas faces do objeto da educação: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser aprendidos pelos sujeitos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo” (Saviani, 2008, p. 13).

Quanto à primeira (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de identificar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e, ainda, o acessório; ou seja, trabalhar com o “clássico”. Saviani (2008) destaca, portanto, que: “o clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (*ibid.*, p. 14). Portanto é importante salientar que “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (Saviani, 1991, p. 101).

Para Sena (2020), “o sentido de clássico” é aquilo que serve de referência às gerações posteriores, são elaborações avançadas, embora nascidas em uma época determinada”. Nesse sentido elas “extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores” (Saviani e Duarte, 2010, p. 431). Sena argumenta, à luz de Saviani (2003, p. 58), que “constituem-se clássicos os conhecimentos que ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar” e, por essa razão “são essenciais para o avanço do trabalho material e imaterial para compreensão da realidade histórica e como ferramenta para sua transformação” (Sena, 2020, p. 112).

Ao pensarmos, na Educação do Campo, sobre o que é essencial e precisa ser desenvolvido, podemos partir da própria realidade que envolve o campo e o que acontece nessa realidade da luta de classes, por exemplo o trabalho e as contradições que envolvem a propriedade da terra, a agricultura familiar X agronegócio, o uso e exploração da



força de trabalho, o uso de agrotóxicos e das sementes transgênicas. Outro aspecto importante é a compreensão do campo e da cidade não como dicotomia, um como atrasado e outro desenvolvido; pelo contrário, eles se completam e têm relações de interdependência. Este é um outro aspecto que precisa ser considerado essencial e que diz respeito à Educação do Campo, como forma de resistência, de luta e que fincou estacas afirmando seu espaço formativo. Podemos ainda dizer que é fundamental a compreensão das relações entre o ser humano e a natureza, dado o trabalho desenvolvido no campo e, para além disso, que o campo é um dos lugares onde ainda a natureza não foi tão devastada, embora o agronegócio avance a passos largos.

Essas, portanto, são algumas contradições que envolvem o campo, que superam o imediato, o espontaneísmo; a categoria da mediação é fundamental nesse processo, tendo o/a educador/a um papel fundamental, conforme já destacamos. Esse conhecimento, aliado aos demais conteúdos que são trabalhados nas disciplinas escolares, contribuem para a instrumentalização de “caráter histórico, matemático, científico literário, etc., que o professor deve assegurar aos alunos”, na contramão da divisão dos saberes e fragmentação dos conteúdos que compõem os currículos escolares (Pagnoncelli; Malanchen; Matos, 2016, p. 7).

Quanto à segunda face do objeto da educação (a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), Saviani (2008) indica tratar-se da “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) por meio dos quais, progressivamente, cada sujeito singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2008, p. 14).

O vínculo da escola com a ciência reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais: 1) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e 2) propiciar o próprio acesso às referências básicas desse saber, para as quais destaca-se fundamentalmente a necessidade de ensinar a ler, escrever, contar, as referências básicas das ciências naturais e das ciências sociais. Estas tarefas educacionais dificilmente serão cumpridas se estiverem baseadas na espontaneidade e na reprodução da cotidianidade no âmbito escolar, portanto estão distantes de um trabalho pedagógico sistematizado (Saviani, 2008, p. 138).



Considerando que na sociedade de classes predomina a divisão do saber, e o conhecimento é tornado instrumento de dominação de classe, interessa à burguesia a apropriação do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora. Isto ocorre pois, sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 2016, p. 55).

Portanto, a necessidade de superação do modo de produção degradante exige apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pela classe trabalhadora. Assim, a ausência de acesso aos conhecimentos elaborados pela prática social torna a classe trabalhadora alheia à realidade, dado processo de naturalização da condição de dominação de classe e subsunção do trabalho ao capital. Desta forma, a educação com as bases teóricas defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica torna-se uma aliada imprescindível na luta contra o capital.

O método de ensino próprio à Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani, possui cinco passos articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: **prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social** (Saviani, 2016, p. 70-73).

Saviani (2016, p. 22) ressalta que a **prática social** é comum a professores/as e alunos/as, porém vivenciada diferentemente por eles/as; enquanto o professor/a tem uma visão sintética da prática social, a compreensão dos alunos/as manifesta-se na forma sincrética.

Saviani (2016, p. 24) afirma que a prática social global está subsumida às práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvem as ações de diferentes tipos que integram a vida no campo. A **prática social**, como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico na Educação do Campo, parte da clareza de que o campo é um espaço de contradições, disputas, lutas sociais e conflitos. Assim, “[...] o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada” (*ibid.*, p. 36).



A *problematização* caracteriza-se pela identificação dos problemas que precisam ser solucionados no âmbito da prática social e dos conhecimentos necessários ao domínio em seu favor. A problematização emerge da prática social como produto das determinações históricas e, em seus objetivos, estão as possibilidades de superação. “O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir” (Martins, 2016, p. 291). Desta forma, pode-se concluir que o problema consiste em uma questão cuja resposta não se conhece, mas precisa conhecer.

Em relação à Educação do Campo, a problematização consiste em um passo fundamental para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, que envolve o campo e seus sujeitos, para a partir daí procurar alternativas sobre como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. Trata-se de questões que envolvem a materialidade, a realidade do campo, por exemplo, se fosse discutir a questão do trabalho, a venda da força de trabalho do camponês para o agronegócio, em que este se torna um subproletário, ou então o trabalho em situação análoga à escravidão a que muitos/as camponeses/as são submetidos/as; tudo isto exige a apreensão do conceito e do significado do trabalho no sentido ontológico e o trabalho estranhado, alienado. Portanto, para que se compreenda a problemática que envolve o trabalho sob o modo de produção capitalista, é fundamental a apropriação do instrumental teórico e prático que leva à busca por soluções para os problemas detectados na prática inicial.

A *instrumentalização* diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pelos problemas, detectados na prática social. Neste sentido, trata-se do momento em que os/as alunos/as se apropriam dos conhecimentos teóricos e práticos, obtidos pela transmissão direta ou indireta do/a professor/a, assim como o/a professor/a pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha se efetivar. Este passo é radicado na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2016, p. 71).



A *catarse* corresponde à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (*ibid.*). Trata-se de um processo intrinsecamente vinculado com o acesso ao patrimônio cultural, sem o qual se comprometem as funções psicológicas superiores que nos permitem pensar o real concreto. O que constitui o psiquismo humano são as funções psíquicas, que se transformam no processo de superação do legado da natureza, por conta da apropriação da cultura. Ao produzir suas condições de vida, os produtos do seu trabalho, o homem elevou seu psiquismo a um nível superior, assim as funções superiores compreendem as atribuições e propriedades do psiquismo, cuja origem se encontra na vida social, na produção e apropriação da cultura (Martins, 2016).

Por fim, o ponto de chegada, a *prática social*. Aqui há um grande avanço em relação à prática social inicial; posto que a partida não corresponde mais ao sincretismo inicialmente elaborado pelos/as alunos/as. Nesse ponto, “[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sincrético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (*ibid.*). É importante este destaque ao tornar evidente a característica principal dos níveis de compreensão do/a professor/a e do aluno/a em relação à prática social, especialmente quanto à especificidade da relação pedagógica.

É importante destacar, conforme Martins (2016, p. 203), que esses passos referidos não se constituem em uma sequência didática, uma vez que são balizados, metodologicamente, pela análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores/as, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também, dos aspectos didáticos da prática docente.

A Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se à educação escolar voltada à cotidianidade, ao espontaneísmo e ao imediatismo das condições educacionais e dos fenômenos sociais. Ela defende uma organização metodológica que busca criar condições à superação da contradição da negação do conhecimento escolar à classe trabalhadora, propondo uma prática de luta e resistência à lógica inerente à sociedade de classes, na qual persiste a divisão do saber.



5

SOBRE AS TEÓRIAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

As reflexões aqui apresentadas sobre as quatro matrizes pedagógicas envolvem principalmente aspectos teóricos que gostaríamos de ver materializados na organização do Trabalho Pedagógico de nossos docentes que atuam com as escolas multisseriadas nos territórios, camponeses, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas e vem recebendo formação continuada por meio do Programa Escola da Terra no Brasil.

Ao tratarmos sobre a concepção de Educação Popular na Pedagogia Freiriana, destacamos o vínculo que se estabelece entre a política e a educação, a educação e classe social, o conhecimento e a educação, a educação e a cultura e entre a educação e o projeto de sociedade. Com este entendimento, a educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985). Ao realizar a formação política, a formação para a ação, relacionando-a com os processos de luta e de organização das classes populares, busca-se a transformação social. A concepção Freiriana precisa ser entendida como política e educativa, pois concebe o ser humano como sujeito histórico, ontológico inconcluso (Freire, 1987). Trata-se, portanto, de um sujeito que se constrói socialmente nas relações que estabelece com outros seres humanos e com o mundo, com vistas à transformação.

Ao apresentar a “A Pedagogia do Movimento”, compreendemos, com Roseli Caldart, que ela tem a sua gênese no trabalho educativo do MST, como fundamento de sua formulação na entrada do século XXI, mediante os desafios político-pedagógicos da Educação do Campo. A Pedagogia do Movimento defende uma concepção de educação como um processo de formação humana que reconhece os sujeitos sociais coletivos em luta como integrantes da matriz pedagógica. A Pedagogia do Movimento apresenta uma concepção de escola do campo como totalidade pedagógica. O ambiente educativo extrapola a sala de aula, alargando a intencionalidade pedagógica da escola em sua relação com as lutas, com a organização coletiva, com o trabalho, envolvendo as contradições que fazem parte da vida social.



Apresentamos, ainda, uma discussão sobre a Pedagogia Socialista que, conforme Freitas (2015, p. 7), “é um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista”. Krupskaya (2017), em sua obra *A Construção da Pedagogia Socialista*, tece críticas à escola burguesa e considerações para a construção da escola socialista, pautada no estudo, na auto-organização, no trabalho coletivo e em conteúdos com vínculos com a vida dos sujeitos da escola, filhos/as de trabalhadores/as. A educação, na perspectiva da Pedagogia Socialista, é construída coletivamente e pautada pela ciência e pelas condições reais de vida da população.

Na obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak (2000) contribui com a compreensão de que, para acontecer uma transformação na escola, não basta apenas alterar os conteúdos nela ensinados, precisa mudar o seu jeito. Trata-se, portanto, de mudar suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, fazendo com que seja coerente com os novos objetivos de formação de sujeitos capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, contribui para pensar uma outra proposta de Organização do Trabalho Pedagógico com as escolas do campo. A partir dos estudos de Dermeval Saviani e outros/as pesquisadores/as que discutem esta concepção teórica, a Pedagogia Histórico-Crítica vem avançando no Brasil, ao se pautar por uma base teórica densa, na disputa dos rumos da educação escolar brasileira, com uma rigorosa compreensão analítica acerca da natureza da educação e do papel da educação escolar em sua relação com a sociedade.

Saviani (2011) sugere um movimento como processo pedagógico, em que a educação é entendida como mediação no interior da prática social global. Isso significa que, enquanto realiza a mediação da prática histórica e social do conjunto dos indivíduos em cada sujeito singular, a escola efetiva e garante a humanização de todos os sujeitos.

No que diz respeito à relação entre essas teorias pedagógicas e a Educação do Campo, pode-se afirmar que temos um projeto histórico em disputa e é importante ressaltar sua articulação com a ciência pedagógica.



Isto porque a teoria educacional apoiada em um projeto histórico discute as relações entre educação e sociedade.

Esperamos ainda que as discussões sobre as matrizes pedagógicas contribuam para *pensar e fazer* a escola pública dos povos do campo, das águas e das florestas, considerando um *conteúdo* e forma que afirme sua função social emancipadora.



PRÁXIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Clarice Zientarski
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Marcos Gehrke
Natacha Eugênia Janata
Sicleide Gonçalves Queiroz
Solange Todero Von Onçay
Valter de Jesus Leite

Para pensar e fazer a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo, na atualidade, é preciso reunir todas/os as/os envolvidas/os no processo educativo para dialogar e decidir, efetivando a práxis da gestão democrática. Afinal, a escola é dos/as e com os/as estudantes; da comunidade e dos movimentos sociais; ela é dos/as docentes; ela é pública estatal.

Pensar e fazer a organização do trabalho pedagógico é transformar a Escola num coletivo de convivência e aprendizagem. Não existem aquelas famosas expressões que vivemos dizendo: “*pra mim isso foi uma escola*”, “*hoje tive uma escola, aprendi muito*”, “*aprendi na escola da vida*”, “*a escola da vida ensina*”? Queremos dizer que a *escola precisa se fazer Escola*, se organizar para realizar a formação humana, para aprender o conhecimento, para aprender a conviver em coletivo, para viver o presente e sonhar o futuro.



Organizar a Escola do Campo formando construtores/as do futuro, ou seja, estudantes que vão transformar a sociedade.

Importante! Não estamos tratando de uma participação espontaneísta dos/as envolvidos/as, mas uma participação organizada, em que cada um dos sujeitos tem contribuições a dar. Mais importante ainda, você, professora e professor, docente, gestora e gestor que é mediador/a de todo esse trabalho, não podemos abrir mão da organização do trabalho pedagógico da escola. Algumas questões para pensar nos diferentes grupos e no coletivo: O que queremos da escola na comunidade? Que formação pretendemos? Como fazer a escola do conhecimento, a escola da vida? Vamos formar alunos/as ou estudantes? Existem outras experiências de fazer a Escola do Campo que podem ajudar a fazer a nossa? Existem legislações que nos amparam para fazer a Escola do Campo?

Foi pensando nessas questões e tantas outras que apresentamos, na primeira parte do Caderno, quatro matrizes teóricas: a Pedagogia Freiriana, a Pedagogia Socialista Soviética, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Histórico-Crítica. Todas elas influenciaram e influenciam a organização do trabalho pedagógico que defendemos. Essas matrizes são o fundamento da prática, aquilo que sustenta o nosso fazer, portanto, a práxis. Importante! Ler as referidas obras ajuda na tomada de decisões que precisam ser mediadas por você. Como já destacamos, cada uma das matrizes teóricas tem contribuições teóricas e práticas, que chamamos de práxis.

Foi por estudar, conhecer, experimentar e vivenciar essas matrizes no Programa Escola da Terra, durante a formação continuada de professores/as no Brasil, que decidimos lhe apresentar possibilidades de práxis para pensar e fazer a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo no seu contexto. São elas: a **Práxis da Gestão Democrática**, o **Projeto Político-Pedagógico**; o estudo da realidade; a **Práxis do Acesso aos Conhecimentos**; a **Práxis do Agrupamento e Reagrupamento dos Estudantes na Organização Escolar**; a **Práxis dos Tempos Educativos**; a **Práxis do Trabalho na Escola**; a **Práxis da Auto-Organização Estudantil**; a **Práxis do Jornal Escolar**, a **Biblioteca Popular**; as **Festas das Sementes Crioulas**; a **Práxis da Avaliação e do Planejamento Escolar**. Todas essas envolvem o trabalho coletivo e a formação continuada das educadoras e educadores (Hammel; Ferreira; Gehrke; Finato, 202).



Com esta tarefa feita, muitas pessoas poderão se perguntar: “A Escola do Campo estará pronta e arrumada para fazer o trabalho pedagógico?”, certamente não. Entendemos que, embora tal processo possa ser de grande ajuda, cabe ao seu coletivo seguir pensando e fazendo de acordo com o seu contexto, tendo como inspiração e referência as matrizes teóricas.

Cada uma das práxis que apresentamos a seguir está vinculada, ora mais, ora menos, a uma das matrizes teóricas. Também podemos ter elementos de diferentes matrizes presentes em uma única práxis. Estas práxis, articuladas entre si de diferentes maneiras e vinculadas às matrizes teóricas de variadas formas, são fundamentais para a construção da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas. A este respeito, lembramos: **todas e todos são construtores da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas.** Leia, pense, crie, transforme, adote algum dos elementos/práxis na perspectiva de “arrumar a Escola do Campo, das Águas e das Florestas”, na lógica da Educação do Campo protagonizada com os movimentos sociais no Brasil. **Que façamos, juntos e juntas, a Escola de Direito dos povos do campo, das águas e das florestas em nosso País.**

1

PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A gestão democrática da Escola do Campo é elemento fundamental e uma condição para realizar a organização do trabalho pedagógico. A Escola do Campo é da comunidade, ela é dos/as estudantes, dos/as professores/as, dos movimentos sociais; ela é a escola pública do campo, então todos/as precisam estar nela, afinal, “Escola é Vida na Comunidade”.

Uma gestão democrática escolar requer trabalho coletivo, vivência de participação, auto-organização dos/as estudantes, clareza de objetivos e capacidade de escuta respeitosa de todos os sujeitos envolvidos com a escola. Para a Educação do Campo, é fundamental que a Escola fortaleça, em sua forma organizativa, os princípios indispensáveis para a construção de uma sociedade baseada na justiça e igualdade. Entre eles estão: o conhecimento da realidade social nas suas contradições; a auto-organização para enfrentamento dos problemas impostos por essa realidade;



e a construção de uma consciência coletiva de classe capaz de projetar o futuro (uma outra sociedade), tendo a justiça e igualdade como horizontes.

A **participação** é um dos princípios fundamentais da gestão democrática. Na organização do trabalho pedagógico da escola, ela se vincula ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos para que eles exercitem diversas formas de vivenciar e colaborar com a vida escolar e comunitária. A participação de estudantes, professores/as e comunidade no processo de gestão é um instrumento importante para dar sentido coletivo ao trabalho escolar, uma vez que a escola é uma instância educativa e tudo que ela propicia de vivência tem relação direta com o projeto de sociedade que se deseja afirmar.

Uma escola tem que ser gerida fortalecendo os princípios democráticos e públicos. Por esta razão, os processos devem ser cuidadosamente pensados de modo que eles expressem os objetivos da educação, tanto no que diz respeito àqueles sinalizados na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº 9.394/996) – LDB, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e nas Diretrizes da Educação do Campo quanto àqueles definidos pela rede de ensino e pela própria escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A **autonomia** e a **participação** na escola, princípios assegurados na CF e LDB, estão diretamente relacionadas às possibilidades que devem ser criadas para que o diálogo seja uma prática educativa permanente na mediação do trabalho pedagógico. O **diálogo**, como prática educativa, favorece que todos e todas possam apresentar ideias, dar sugestões, fazer questionamentos, debater sobre pontos de vista distintos e, mesmo nas discordâncias, saberem que podem ser ouvidos e respeitados em suas posições e opiniões. É por meio do exercício participativo que se constrói autonomia individual e coletiva que guiarão e darão legitimidade às decisões e reivindicações da escola.

Os espaços de exercício participativo podem ser concretizados por meio dos conselhos escolares, grêmios estudantis, conselhos de classe e, também, nos planejamentos e processos de formação docente. As formas de participação na Escola do Campo devem prever a presença ativa da comunidade por intermédio das organizações, instituições e movimentos sociais populares. Também devem contar com o reconhecimento de que



cada educando/a é um membro da comunidade e cabe à escola apresentar-lhe os aspectos ou problemas da realidade, trazendo-lhe perspectivas que ainda não conhece, buscando garantir a efetiva apropriação dos conhecimentos necessários à “construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza” (Caldart *et al.*, 2007, p. 63-64).

Como assegura a Resolução CNE/CEB nº /2002, que definiu as Diretrizes da Educação do Campo, é mediante a efetiva participação da comunidade que se faz possível o **controle social** da qualidade da educação escolar. É nesse movimento de vivências concretas que a educação, a práxis educativa escolar, constitui-se uma dimensão social da formação humana. É no exercício da exigência real de tomar decisões, de avaliar situações para encontrar caminhos e saídas para os problemas e objetivos coletivos da escola e da comunidade, seja em âmbito da sala de aula, seja no conselho da escola, no grêmio estudantil, que se ensina e se aprende a dividir responsabilidades, a sentir-se parte na construção dos processos decisórios. **Assegurar a participação da comunidade nos processos da escola, além de ser essencial para alcançar a finalidade de garantia de uma qualidade socialmente referenciada, recupera o sentido da gestão democrática.**

A Escola do Campo deve ser um espaço onde os diferentes saberes e experiências possam se encontrar. Esse encontro é uma oportunidade formativa por meio do qual é possível combater as manifestações de preconceito, de racismo, de exploração, de subordinação. Como disse o educador Paulo Freire, é fundamental que rejeitemos qualquer forma de discriminação, quaisquer posturas que firam a dignidade humana. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire sinaliza que a manifestação do preconceito “de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 20-2). Desse modo, em todos os ambientes da escola, em todas as práticas educativas, sobretudo, em sala de aula e na relação com a comunidade, é fundamental estar atento a estas manifestações e buscar estratégias educativas para combatê-las.

A escola é um ambiente diverso, de múltiplas manifestações, cheio da vida real. É local de encontros de saberes entre sujeitos históricos com diferentes experiências sociais, o que faz dela ambiente favorável ao exer-



cício da **liberdade** de expressão do pensamento e da cultura, por meio do convívio com a pluralidade de ideias, com a diversidade religiosa, política, étnica, racial e geracional, conforme está previsto na Constituição, na LDB e demais marcos normativos da Educação.

A comunidade onde cada escola se insere também é um locus potencial de aprendizagem. Conhecer a fundo a comunidade, as questões e contradições que lhe atravessam constitui-se condição indispensável, uma vez que tudo que há nela é conteúdo a ser observado, problematizado, conhecido e discutido na práxis pedagógica da Escola do Campo.

As Diretrizes da Educação do Campo afirmam que o projeto da Escola do Campo deve ser a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social”. Deste modo, os processos educativos nas Escolas do Campo devem ter, ao mesmo tempo, como princípio e horizonte, torná-las espaços “de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Resolução CNE/CEB nº /2002).

A diversidade e o fluxo concreto da vida comunitária, as práticas de trabalho, as manifestações culturais, os problemas coletivos, quando reconhecidos pela escola, servem de base para um Projeto Político-pedagógico capaz de dialogar com as demandas reais dos seus sujeitos, trazendo para o currículo um movimento permanente de comunicação aberta com o que está além da escola, além da comunidade. O art. 9º das Diretrizes (Resolução CNE/CEB nº /2002) diz que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais”. Isso diz respeito, sobretudo, às desigualdades sociais no campo, as quais têm como ponto central a luta pela terra e que se evidenciam e desdobram via confronto do agronegócio com a agroecologia, no enfrentamento ao garimpo ilegal, via presença superexploradora das mineradoras e das usinas eólicas no território camponês, das desigualdades e violência de gênero no campo, as quais são questões que *podem e devem* ser discutidas pela escola, afinal de contas não é possível pensar na gestão democrática sem que haja **abertura curricular** para as questões sociais que **interessam à vida concreta** dos sujeitos do campo.



Ainda que estas questões não tenham espaço determinado no currículo escolar, em muitos estados e municípios, elas devem ser levadas para o diálogo comunitário no processo de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico como forma de concretização do princípio constitucional de **liberdade de ensinar e aprender**, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, há muitas formas de trazer a realidade social para o currículo. Práticas como o diagnóstico participativo, inventário da realidade, plano de estudo, fichas pedagógicas e outras tantas estratégias, que vêm sendo construídas em muitas Escolas do Campo no País, para garantir que haja entrelaçamento entre a escola e a comunidade. Esta relação é tão expressivamente importante que a LDB aponta, nos artigos 2 e 3, que é tarefa da escola (e também dos professores/as), “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

A abertura democrática do currículo para a apreensão das questões sociais amplia as experiências formativas dos/as educandos/as, permitindo-lhes adentrar no real concreto, indo além do que suas experiências imediatas lhes possibilitam. Esse movimento também alarga o papel da escola, ampliando o seu alcance social, tornando-a uma só com a comunidade, com os movimentos e organizações. Esse alargamento faz romper os muros e as cercas que historicamente isolaram a escola das outras mediações sociais e nos leva à compreensão de que é a prática social, como disse Saviani (2008), o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo escolar numa perspectiva emancipatória e transformadora.

Quando tais rupturas ocorrem, a comunidade passa a reconhecer a sua identidade na escola, passa a enxergar-se nela e o mesmo ocorre com a escola. Ao longo da caminhada na Educação do Campo, trazemos algumas lições importantes. Uma delas é que, quanto mais a escola se articula com a comunidade, com os movimentos sociais e com as organizações populares, mais fortalece seus processos de gestão e expande o seu alcance. No contexto de avanço dos valores capitalistas, o fechamento de escolas tem aumentado significativamente. Para que possamos combater esse processo, precisamos defender e caminhar para a concretização das



escolas como espaços culturais de socialização do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, “de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista” (Caldart, 202, p. 6)

A gestão da Escola do Campo é um exercício solidário, cooperativo e participativo porque a escola é coletividade. A gestão escolar, como vimos, não é de responsabilidade exclusiva do/a diretor/a. A direção da escola tem papel de condução do processo escolar, com a coordenação pedagógica. Ambas têm funções diferenciadas que se complementam, principalmente na tarefa comum de mobilizar, incentivar e assegurar a participação dos diferentes sujeitos na tomada de decisões que definem os seus rumos (alunos/as, professores/as, funcionários/as, famílias e demais representações da comunidade) na tomada de decisões que definem os seus rumos e que acompanham os desdobramentos do trabalho escolar, inclusive a destinação dos recursos financeiros. Essa participação dá-se por meio de instâncias como o Conselho da Escola, cujo foco deve ser atuar para que sejam asseguradas as condições necessárias para alcance dos objetivos do trabalho educativo.

Entre estas condições, podemos destacar como exemplo a infraestrutura necessária para um trabalho pedagógico de efetiva qualidade – os laboratórios, as bibliotecas, as salas de aula amplas e bem equipadas, além do acesso às tecnologias digitais. Além desses requisitos, também é preciso que as escolas disponham de refeitórios, que devem ofertar uma alimentação adequada aos princípios agroecológicos, tendo a produção camponesa do município/território como prioridade. Incluem-se ainda, nestas condições, as políticas e ações de efetiva valorização e de acesso à formação continuada por parte dos/as profissionais da educação, com um acompanhamento pedagógico que possa contribuir com o avanço da práxis educativa nos diferentes formatos de organização do ensino que temos nas Escolas do Campo.

Não podemos esquecer que é fundamental a gestão escolar, mediante atuação vigilante do seu Conselho, ficar atenta para que sejam cumpridos os 200 dias letivos e 800 horas mínimas, como assegura a LDB. É preciso que façamos o reforço conjunto de que este tempo mínimo é direito que não pode ser negado aos/às educandos/as.



A gestão democrática precisa ser conquistada. A LDB, no seu art. 4, assinala que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Isso significa que está no horizonte da gestão democrática que a escola caminhe para tomar decisões que atendam aos objetivos coletivamente definidos e à luz da realidade social, cultural e ambiental em que ela se encontra. O art. 28, nos incisos I e II, inclusive, assegura a possibilidade de os sistemas de ensino fazerem as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural. Por exemplo, é possível que se estabeleçam “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (Inciso I) e que haja uma “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas do trabalho na zona rural”.

Contudo, as reformas neoliberais, que ganharam terreno nos últimos anos, têm tentado distanciar as Escolas do Campo desse direito, impondo um processo de padronização e homogeneização que empobrece a formação das crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as, sobretudo por tentar retirar o importante vínculo da escola com as outras práticas sociais. Isso ocorre de muitas formas, sendo que uma delas é a partir do discurso de que a mesma oferta para todas as pessoas garante equidade. Por outro lado o que vemos, de fato, é que quando a escola não considera a prática social como base para sua organização, ela deixa de ser um instrumento para a transformação social, passando a ser disseminadora de valores, conhecimentos e práticas voltadas à adequação dos sujeitos ao atual modelo social, o capitalismo, partindo do pressuposto que esse modelo é insuperável.

Felizmente, a história nos mostra que essa premissa não é verdadeira e que a realidade é produto da intervenção consciente e organizada de cada um/a de nós e, assim, ela está em permanente mudança. A partir do entendimento dessa questão, a Educação do Campo vê na forma organizativa escolar possibilidades de vivências, de socialização e de construção de conhecimentos que podem ser colaboradores na superação da atual realidade social. Por essa razão a Educação do Campo, concebida no seio das lutas da classe trabalhadora camponesa, adota a concepção contra-hegemônica de educação, ou seja, que tem como horizonte final de sua ação o processo de transformação social numa perspectiva emancipatória.



As reformas que se expressam na atualidade pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas políticas de formação de professores/as baseadas na BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 209), de avaliação e de financiamento da educação trazem com elas uma concepção de sociedade, de educação e de gestão que não é da classe trabalhadora. Essas reformas vêm buscando consolidar, na escola, um modelo de gestão que vai na contramão do que a Constituição e a LDB sinalizam como princípios da gestão democrática.

O modelo de gestão que avança rapidamente nos sistemas de ensino sinaliza para uma forma escolar muito próxima aos princípios de uma empresa, cujas decisões e responsabilidades estão centralizadas na direção da escola, sobre a qual recaem diversas demandas burocráticas que a afastam do diálogo com a comunidade e, também, com os/as professores/as e educandos/as.

Nesse sentido, vai se desenhando um tipo de gestor/a escolar cujo papel central é repassar/executar as listas intermináveis de exigências vindas das secretarias, com metas e indicadores que não consideram o Projeto Político-pedagógico da Escola e que devem ser atendidas em prazos que, quase sempre, não condizem com as possibilidades concretas dos/as professores/as. Esta é uma das razões que fazem com que o PPP não seja, para muitas escolas, a referência para a organização do trabalho pedagógico, assim não passando de um documento inexpressivo, esquecido na gaveta.

No modelo empresarial, os processos se subordinam aos resultados que, nesse formato, são expressos por metas e indicadores de avaliação elaborados fora da escola, sem a participação de seus sujeitos e bem distantes do real concreto evidenciado em cada escola, bem como dos objetivos coletivamente definidos.

A gestão pautada nos valores empresariais vai ter como um dos ingredientes o estímulo à competitividade entre escolas, entre professores/as e estudantes, a fim de desarticular as formas e instâncias de organização coletiva, que são indispensáveis para a conquista da autonomia da escola, bem como para a formação da consciência coletiva de classe que tem, na organização social e nas lutas em defesas de interesses coletivos, a sua base. A competitividade é um dos valores com maior ascensão nestas políticas, visto que ele chega por meio das bonificações, prêmios, meda-



lhas e outras formas de motivação individual ou de grupos, com interesses políticos, desmobilizando e enfraquecendo as lutas por direitos coletivos dentro e fora da escola.

A competitividade é estimulada pela ideia de sucesso individual, do sucesso como sendo esforço pessoal ou mérito. Um dos seus objetivos é encobrir as formas de exploração que se asseveram no atual estágio do capitalismo, bem como as intenções presentes na insistente pauta dos setores econômicos de que o Estado deve estar menos presentes na vida dos sujeitos, abrindo espaço para o livre mercado, responsabilizando cada sujeito pelo seu fracasso ou sucesso.

O Professor Luiz Carlos de Freitas lembra que “as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias” (Freitas, 2008, p. 34). Isto, como temos visto de forma preocupante, também adoecce estudantes e professores/as, tanto pelas exigências incabíveis, como pela culpabilização, perseguição e desgaste individual quando os resultados não respondem às metas.

É por essa via que empresas, de diversos ramos, se autorizam a dizerem os rumos da educação nas várias instâncias da política, chegando inclusive às escolas, seduzindo-as com recursos financeiros e “facilidades pedagógicas” que incluem desde a formação de professores/as, kits com “tudo pronto”, quase sempre disponíveis de forma gratuita, por intermédio de grupos de editoras, fundações, institutos, órgãos do “Sistema S”, projetos, premiações, quase todos financiados por grupos ligados a bancos e empresas. Aos poucos, essas ações vão retirando dos/as gestores/as e professores/as a capacidade de criar, propor e conduzir os processos educativos, tanto na instância da rede de ensino, como da gestão da escola, inclusive no trabalho pedagógico em sala de aula. É uma ação articulada de descredibilização dos processos e fins de gestão pública, trazendo como solução para a melhor eficiência do Estado a privatização.

Outro elemento presente na gestão empresarial é a aceleração e flexibilização do trabalho pedagógico, especialmente do currículo, que tem reduzido a garantia do conjunto de conhecimentos-base das áreas/disciplinas para ceder lugar às competências e habilidades que as novas formas de acumulação do capital requerem que sejam formadas, especialmente na



juventude da classe trabalhadora. Para garantir que isso aconteça, há uma supervalorização dos rankings internacionais e nacionais como expressão exclusiva de uma educação de qualidade.

No intuito de ganhar destaque em tais métricas, as escolas são levadas a reduzir o currículo e o tempo escolar para cederem espaço privilegiado às habilidades e competências que são aferidas nos testes periódicos nacionais, os quais vão se transformando na finalidade última da escola, sob a defesa de que é essa a aprendizagem que é direito do aluno/a e dever da escola garantir. Nessa lógica, não têm espaço concreto na organização do trabalho escolar: os demais conhecimentos que a prática social apresenta, aqueles levantados nos diagnósticos, inventários, fichas pedagógicas, planos de estudos; os conhecimentos no nível mais elaborado que defendemos aqui; e as vivências participativas e auto-organizativas interligadas às possibilidades de imersão comunitária, que entendemos serem essenciais para a formação humana. Isso acontece pois elas não são o foco desse modelo de educação e de gestão.

Esses são apenas alguns elementos que precisam ser observados na organização do trabalho pedagógico e que devem direcionar as formas de gestão escolar, no sentido de que a Escola do Campo deve caminhar em outra direção, portanto estando atenta aos princípios democráticos que lutamos para conquistar. É importante, ainda, que a escola construa a prática de olhar para si, para seus processos, buscando detectar como os valores do capital se fazem presentes em sua estrutura. Só conhecendo a realidade é que podemos atuar melhor sobre ela.

Nesse sentido, vale reiterar a relevância do par dialético trazido pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2008), que afirma que é a partir da **concepção de educação** que se define quais são os seus **objetivos**. É no Projeto Político-Pedagógico da Escola que buscamos garantir a unidade entre esse par: concepção e objetivos. O PPP tem, na sua essência, a tarefa de explicitar qual modelo social o coletivo escolar entende como necessário manter ou superar. Para Sena,

Se a Educação do Campo “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (Molina; Sá, 202, p. 326), sua organização precisa imprimir experiências formativas sustenta-



das nos princípios, valores e fins do projeto de sociedade que se deseja consolidar. É esse entendimento que dá base ao Projeto político-pedagógico, seus objetivos, diretrizes e ações (Sena, 2020, p. 352).

Para isso, é importante que as escolas se voltem ao PPP, periodicamente, sempre com os seguintes questionamentos: Qual concepção de educação a nossa prática escolar está consolidando? A forma como organizamos o trabalho pedagógico na escola corresponde aos objetivos da concepção de educação que defendemos? O que estamos promovendo de conhecimentos e vivências colabora para os enfrentamentos dos valores capitalistas? A forma escolar que tem o trabalho pedagógico, na nossa escola, fortalece a luta camponesa e a construção de outro projeto social?

Esperamos que as questões aqui levantadas suscitem reflexões sobre os princípios da gestão democrática na prática escolar nas Escolas do Campo. Cada prática que apresentaremos na sequência está articulada com esse grande princípio, a gestão democrática, sua efetivação e mesmo recriação podem conduzir a Escola do campo na lógica da gestão democrática. Nesse prisma, a seguir, apresentamos o Projeto-Político-Pedagógico como uma das instâncias imprescindíveis na escola do campo, dado o compromisso nele expresso sobre os caminhos que fundamentam o processo educativo que a escola vai desenvolver e de que maneira pretende contribuir com os/as estudantes e com o processo de transformação da sociedade.

2

PRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DA REALIDADE QUE TEMOS À SOCIEDADE QUE QUEREMOS

Ao tratar sobre o planejamento educacional para a Escola do Campo, emerge com muita importância o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, dado o seu significado. Ele pode ser compreendido como uma “coluna vertebral” a partir da qual se sustenta o planejamento pedagógico da escola. Isso se compreende à medida que cada escola deve elaborar e executar seu PPP em consonância com a realidade, com o diagnóstico – inventário – da comunidade em que está inserida a escola, sendo produzido por todos os membros da comunidade educativa e socializado entre



todos/as. Parte-se do princípio que o Projeto Político-Pedagógico consiste na sistematização, que não é definitiva, de um “processo de planejamento (participativo) que se aperfeiçoa, se concretiza na caminhada e que define explicitamente as orientações para a ação educativa que se quer realizar” (Vasconcellos, 2006, p. 69).

No que diz respeito aos marcos legais em relação aos projetos pedagógicos, a LDB nº 9.394/996, preconiza:

Art. 2. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...].

Desse modo, cabe à escola do campo elaborar e executar seus próprios PPPs em consonância com a realidade, a partir do diagnóstico da comunidade em que está inserida, envolvendo todos os membros da comunidade educativa. A escola precisa ter autonomia administrativa, pedagógica e liberdade para estruturar seu projeto, considerando os limites, o contexto e suas possibilidades, especialmente no que se relaciona às avaliações externas, aos variados projetos e programas que são destinados a ela, aos aparelhos privados de hegemonia e aos programas do agronegócio, que tem avançado e atingem as escolas do campo em sua essência. Torna-se, portanto, necessário, a partir das concepções, princípios e objetivos que se fazem presentes no PPP, que cada instância envolvida zele para que todos/as cumpram a parte que lhes toca (Freitas, 2005).

Ao elaborar o PPP da Escola do Campo, parte-se da premissa de que é necessária a construção de uma nova sociedade e de uma “Educação para Além do Capital” (Mészáros, 2005). Uma sociedade que assegure a socialização dos meios de produção e reprodução da vida humana e dos demais seres vivos que constituem o planeta. Assim, o projeto de sociedade que se defende exige dos seres humanos em formação conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, históricos, sociais e políticos, pois,

[...] se é verdade que não é a consciência que determina o ser social, é também verdade que só pelo meio da consciência o homem pode apropriar-se das tarefas da sociedade e colocar-se em condição de realizá-las, combatendo as pressões exteriores que visam condicionar



o seu comportamento e a neutralizar os seus interesses históricos (Semeraro, 999, p. 53).

A Educação do Campo se insurge diante de projetos que não elevam a escolaridade e a intelectualidade dos sujeitos históricos e sociais e que desembocam em ações de mercantilização da própria educação, defendidas por empresários/as, milionários/as e bilionários/as do agronegócio, ávidos/as por lucros, que veem nesses espaços uma oportunidade de explorar as riquezas naturais e o trabalho humano, que acaba por vezes sendo explorado, inclusive com trabalho análogo à escravidão.

A Educação do Campo emana de reivindicações dos movimentos sociais de caráter popular e de seus respectivos setores educacionais, bem como de pesquisadores/as, estudiosos/as, estudantes, lideranças, bases comunitárias e demais instâncias da sociedade, comprometidas com um projeto de inclusão, socialização do conhecimento, inserção e transformação social. Ela exige ações efetivas do Estado, que garantam a universalização do acesso e a qualidade educacional, ofertando aos/às trabalhadores/as que compõem o campo brasileiro a educação em uma perspectiva emancipatória. Trata-se de uma proposta de educação que compreende a escola como espaço de apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e de uma formação humana integral, como instrumento de humanização.

Ela se caracteriza por ser uma perspectiva de educação construída com agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, trabalhadores/as assalariados/as rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos/as e outros/as, que produzam suas condições materiais de existência sustentadas no trabalho no campo. Compreendemos, com Hage (2005), que entre as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, encontra-se a afirmação do direito inalienável que todos/as os sujeitos/as têm de serem educados/as no próprio lugar em que vivem e convivem com seu grupo social, o qual constitui pré-requisito fundamental para o fortalecimento dos laços de pertencimentos e para a afirmação das identidades culturais das populações do campo.

A partir da compreensão da Educação do Campo e do projeto de sociedade que se defende, parte-se para planejar o PPP da Escola do Campo



e para a sua socialização. Assim, ao iniciar a discussão sobre o PPP da escola do campo, é importante destacar que se trata de um documento norteador da prática pedagógica e administrativa, que deve ser construído coletivamente e que se apresenta de forma organizada e articulada, em que se definem as ações, os princípios, os objetivos, as metas e os fins da formação e da educação escolar de forma coletiva. Isso porque a “[...] responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto” (Freitas, 2005, p. 922).

Na elaboração dos PPPs, assume grande importância o grupo de professoras e professores que compõem a escola, dado ao compromisso estabelecido na LDB nº 9.394/996, que define em seu art. 3: “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; e, II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

No que diz respeito à participação dos/as professores/as na elaboração dos PPPs, é importante considerar a própria formação continuada dos/as docentes, desenvolvida em serviço, nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, no sentido de que esses/as professores/as possam contribuir de forma contundente na elaboração dos PPPs. Referimo-nos a uma formação que considere os paradigmas da Educação do Campo, a realidade da escola, a teoria pedagógica e os fins da educação, ou seja, é necessária a apropriação dos conhecimentos que permitam uma formação consciente da função social do professor e da professora, em seus diversos espaços de trabalho, de modo a realizar um trabalho que conduza à humanização. Esta formação leva em conta:

o fato de que todos os conhecimentos dos quais o homem dispõe foram adquiridos no decorrer da evolução da consciência social e do reflexo da realidade, a partir de sua modificação na prática, é fácil perceber que o conhecimento é um aspecto necessário da essência da consciência, sem o qual seu funcionamento e seu desenvolvimento são impossíveis. A consciência representa uma forma superior do reflexo que é própria ao homem e que aparece apenas na sociedade, sobre a base da atividade produtiva transformando a realidade ao redor no interesse do homem (Cheptulin, 1982, p. 05).



A afirmação de Cheptulin destaca a importância do conhecimento, o que leva ao currículo, aos conteúdos e demais concepções que serão desenvolvidos na escola, pois no PPP da escola do campo estarão explícitas concepções de:

- a) referencial teórico e metodológico;
- b) proposta curricular que defenda a escola e o currículo como disputa e estratégia de luta de classes;
- c) concepção de ser humano com vistas à formação humana, à sociedade, à educação, à escola pública democrática, à aprendizagem, ao ensino e à avaliação;
- d) inventário: diagnóstico da realidade;
- e) componentes curriculares e objetivos;
- f) avaliação dos processos e da aprendizagem;
- g) formação dos/as educadores/as; e
- h) aspectos éticos, estéticos e políticos, entre outras questões que a escola pode definir a partir da realidade concreta que a permeia.

Ao dar início à operacionalização da elaboração do PPP, é necessário reunir a comunidade educativa para dialogar sobre a sua importância, sobre o que precisa ser contemplado. Para tanto a escola precisa se organizar de forma a assegurar a participação da comunidade educativa, organizando horários em acordo com as possibilidades das famílias, dos/as estudantes e professores/as. A partir da participação do maior número possível de pessoas da comunidade, define-se a concepção pedagógica que vai sustentar esse projeto e realizar estudos de aprofundamento teórico e discussões, objetivando contemplar os aspectos que salientamos, que dizem respeito à concepção de conhecimento, de mundo e/ou de sociedade que será defendido/a na escola.

Nesse sentido, temos pleno acordo com Caldart (2000, p. 06), quando salienta que “Planejar é pensar antes de fazer”, porque o PPP é um projeto que vai definir os rumos da escola, o que ela pensa sobre a educação, o que pensa sobre a sua própria realidade e o que deseja para os/as estudantes que a frequentam e que, ao concluírem seus estudos, estarão intervindo na sociedade por meio do trabalho que estarão realizando e da sua participação como agentes políticos, históricos e sociais. A realidade concreta é a de onde se deve partir na elaboração do PPP, compreendendo que



a realidade tem se sustentado permeada por relações de força que são históricas, produzidas, objetivadas e mantidas na sociedade de classes, devendo ser superadas, por meio da luta e da tomada de posições, tendo a educação um papel fundamental.

Faz-se necessário, ainda, definir a matriz pedagógica que será defendida pela escola do campo, o projeto de campo, o projeto educativo, a organização curricular, o compromisso político, compreendendo a escola como aquela que se conecta com os projetos do campo nos aspectos sociais e econômicos, articulando produção, educação e compromisso histórico, político e social.

Esse momento é muito importante, dado que a comunidade estará definindo qual a sociedade que deseja construir, sendo a educação um dos fundamentos para culminar em um processo de transição, da sociedade que temos para a sociedade que queremos. Nesse prisma, a formação da classe trabalhadora precisa ser densa, alimentada pelo conhecimento científico, filosófico, artístico, matemático, linguístico, histórico e estético, que lhes possibilite criar as condições objetivas para produzir e reproduzir sua existência (Albuquerque; Casagrande, 200).

No PPP da Escola do Campo, está contemplada a Organização do Trabalho Pedagógico. Nele, precisam estar em sintonia as concepções teóricas que envolvem o conhecimento desenvolvido (alicerçados em teorias que dialogam entre si, com as reivindicações dos sujeitos que convivem nessas comunidades), a perspectiva de avaliação, a metodologia, a didática, as técnicas e os instrumentos que serão empregados. Todos esses aspectos fazem parte do trabalho pedagógico. Nesse âmbito, também precisam ser consideradas as condições do trabalho docente, a formação inicial e continuada de professores/as conforme destacamos, bem como as relações que se estabelecem entre escola e comunidade, escola e secretarias de educação, escola e movimentos sociais e demais segmentos sociais.

Para concluir, defendemos que os PPPs das escolas do campo devem estar integrados à vida e ao trabalho do campo, no sentido de não apenas compreender as questões que envolvem a sociedade e suas contradições, mas também na superação do modo capitalista de produção, a partir de uma proposta político-pedagógica revolucionária, para além do que o capital preconiza, rumo à emancipação humana.



3

PRÁXIS DO ESTUDO DA REALIDADE

Não há como organizar o trabalho pedagógico da Escola do Campo sem considerar a realidade que envolve a escola, sua comunidade e seu território, de modo que o estudo da realidade é condição para “arrumar a Escola”, ou seja, conhecendo a realidade da escola, de sua comunidade e do território que a abriga temos mais força para planejar a sua transformação.

Na Escola do Campo, a relação com a vida dos sujeitos do campo estrutura o trabalho educativo, pois a vida das crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as do campo é o que dá sentido à escola; por isso a importância de compreendê-la, explicá-la e analisá-la para, por fim, transformá-la. Isto é o que nos move como horizonte dos processos de formação dos sujeitos do campo. É dessa forma que o estudo da realidade ganha importância e as diferentes matrizes pedagógicas apresentadas nos oferecem caminhos para alcançá-lo.

A Pedagogia do Movimento, por exemplo, traz a contribuição do **Inventário da realidade**, que é um levantamento, realizado por meio de pesquisa etnográfica¹ do meio social, natural, econômico e cultural das comunidades que os/as estudantes das escolas estão inseridos/as. Permite aos coletivos escolares conhecerem sistematicamente o contexto de inserção da escola em suas relações sociais e ecológicas em interface com as determinações locais e globais (Caldart, 2007). Esse processo é necessário para desenvolver o planejamento considerando a realidade (Hammel; Gehrke; Sapelli, 2020),

Nas experiências práticas de elaboração do inventário da realidade pelas escolas do campo que trabalham com a Pedagogia do Movimento, a questão da agroecologia tem sido potencializada por meio da pesquisa de campo. No levantamento, busca-se identificar elementos que contribuam para compreender o processo histórico de transformação do território em

¹ Diz respeito ao registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Trabalhando sobre bens, valores, produções econômicas, culturais e sociais, recursos naturais, pessoas, formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, industriais, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores (MST, 2003).



que a escola está inserida, bem como a construção de um mapa da biodiversidade dos agroecossistemas, explicitando os sistemas de produção, o trabalho e o uso de tecnologias presentes no mesmo (Caldart, 207).

O inventário da realidade possui um roteiro estruturado sobre quais aspectos, questões e elementos precisam ser identificados e sistematizados, porque são eles que ajudam na organização do trabalho pedagógico da escola do campo, considerando a importância da comunidade e das demais agências educativas presentes.

No QR Code a seguir, você pode acessar um material e ver exemplos de como o inventário da realidade vem contribuindo para a construção da Escola do Campo.

SAIBA MAIS



Acesse:
Inventário da Realidade e Cartografia Social:
possibilidades metodológicas nas escolas do campo

A **Pedagogia Freiriana**, por sua vez, nos dá aportes metodológicos para buscar a conexão entre escola e vida com uma relação de diálogo entre educador/a-educandos/as, que se faz tomando como base o **diagnóstico da realidade da comunidade** onde os/as educandos/as vivem. Com esse levantamento realizado, o trabalho avança para a investigação do universo vocabular e temático dos/as educandos/as, para então estabelecer o que já conhecemos como o **Tema Gerador**. Essa relação entre pesquisa com (e não para ou sobre) os sujeitos visa compreender o que se vive e, desde aí, extrair os conhecimentos a serem problematizados com educandos/as a fim de que transformar sua realidade.

Na **Pedagogia Histórico-Crítica**, a **prática social** é colocada como elo entre o ponto de partida e de chegada nos ajuda a trazer as condições reais de existência para a estruturação do trabalho educativo nas escolas do campo. Os cinco passos ou momentos educativos do trabalho pedagógico, já citados na primeira parte do Caderno – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (qualificada pela síntese) –, estruturam o estudo da realidade e demonstram metodologicamente como é possível abordar os conhecimentos produzidos pela humanidade



em conexão com as problemáticas existentes nas condições de vida atuais dos sujeitos e suas comunidades.

Apresentamos a seguir algumas referências extraídas de um artigo intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica na Trajetória Histórica e nos Fundamentos Teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, produzido por Julia Malanchen e Neide da S. D. Matos e publicado na Revista HistedBr² em 202, que aborda o estudo da realidade envolvendo a Pedagogia Histórico Crítica.

Como síntese, precisamos:

- 1) estudar e conhecer a realidade do entorno da escola e a comunidade, bem como ter um bom documento que subsidie o planejamento do projeto político-pedagógico, o plano anual da escola, o regimento escolar e o plano de gestão da escola;
- 2) estudar a realidade para projetar o currículo da Escola do Campo, que assume os conhecimentos universais na sua matriz formativa e os articula com os conhecimentos locais, tradicionais, ancestrais, atuais, próprios das comunidades e dos estudantes, com isso forja a marca da Escola do Campo;
- 3) estudar e conhecer a realidade do desenvolvimento dos/as estudantes e seus diferentes agrupamentos; com isso pensar e preparar planos de formação – os planos de ensino ou de aula, as atividades pedagógicas, o atendimento coletivo e individualizado; e
- 4) estudar e conhecer a realidade para organizar a formação continuada das professoras e professores, seja relacionado aos temas atuais, contextuais e de conteúdo específico de ensino, as metodologias e outros.

4

PRÁXIS DO ACESSO AOS CONHECIMENTOS

A organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo precisa privilegiar criticamente o acesso aos conhecimentos, à medida que a função da educação escolar é a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Na Escola do Campo, este processo se amplia com a incorporação dos conhecimentos locais, tradicionais, ancestrais e atuais.

² Disponível em: file:///C:/Users/clari/Downloads/lcoutinho,+art2_46.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.



Duarte (2008), ao questionar “[...] quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade?”, indica que são “os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (Duarte, 2008, p. 72).

Na sociedade de classes, na qual prevalece o predomínio da divisão do saber, o conhecimento é utilizado como instrumento de dominação. A apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade por parte da classe dominante é tornada uma forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora. Sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 203a, p. 55).

A emancipação da classe trabalhadora rumo à construção de um projeto histórico para além da lógica destrutiva do capital constitui a referência para a definição dos conteúdos escolares. Por isso a seleção e organização do conhecimento escolar precisa ter evidente a identificação da concepção de **Ser humano** que se deseja formar (Quem é e como se forma?), **Projeto histórico** (Para que sociedade formar?), **Concepção de conhecimento** (O que é e como se forma?); **Trabalho educativo** (Qual é a função?) e **Escola** (Qual é o papel?). Destacamos também que o trato com o conhecimento nas Escolas do Campo inclui a **seleção e organização** dos conhecimentos, para que possamos dar resposta às perguntas: **O que ensinar?** (conteúdo), **Como ensinar?** (forma) e **A quem ensinar?** (destinatário).

Tomando essas reflexões para pensar e agir com a questão do conhecimento e do currículo na organização do trabalho pedagógico nas escolas, indicamos algumas referências que podem ajudar neste processo e que podem acontecer articuladamente:

- 1) **Organizar o currículo escolar com esses fundamentos:** um trabalho intenso que precisa ocorrer em relação com as instituições nacionais,



estaduais e municipais. Os processos de formação continuada de professoras e professores, como o Programa Escola da Terra, são importantes espaços para se pensar e fazer isso. No Paraná temos o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que historicamente luta para manter e atualizar coletivamente um currículo na perspectiva histórico-crítica; e o Currículo das Escolas Itinerantes do MST.

- 2) **Definir uma forma específica de planejamento na escola:** abrangendo-se Tema Gerador, Complexos de Estudo, Projetos, Centro de Interesse Crítico, os Passos que se dão na PHC, ou outro que a escola deseje, sem adentrar no ecletismo, que pode descaracterizar uma proposta pedagógica em sua essência. Isso torna viável o estudo e a avaliação permanentemente da forma escolhida para ensinar. Também facilita o compartilhamento de metodologias e ações comuns entre as turmas, assim como o aprofundamento dos conhecimentos. A organização do trabalho pedagógico se torna mais difícil na escola quando um profissional planeja e o outro não; quando um segue um caminho e outro toma um rumo inverso. Planejar precisa ser uma ação coletiva na escola e os/as estudantes precisam participar do processo. Expor nas paredes da sala de aula o plano geral do período (mensal, bimestral ou semestral) pode ser uma boa estratégia para que os/as docentes e estudantes acompanhem o que vai acontecer naquele período, vejam o que vai ser realizado, dêem opinião, e acompanhem o plano que construíram coletivamente.
- 3) **Abordar o processo de apropriação do conhecimento:** envolvendo o planejamento de ações comuns entre as turmas ou grupos e coletivos na escola para a realização de visitas de campo, seminários, feiras com trocas de sementes, produção escrita em forma de murais, jornais, jornadas de luta, diálogo com as pessoas mais velhas, entre outras metodologias. A maneira dinâmica, reflexiva e criativa durante a realização das atividades educativas é muito significativa para a formação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, tomando-se o devido cuidado com determinadas metodologias que focam na dimensão prática da aprendizagem e não investem na problematização dos sujeitos, como: metodologias ativas, sequências didáticas, sala de aula invertida, sugestões e planos prontos da internet.
- 4) **Compreender como os sujeitos aprendem na perspectiva dialética:** para que possamos, gradativamente ou radicalmente, superar a lógica formal ou tradicional, ainda muito presente na escola e entender que aprendemos por incorporação, no estabelecimento de nexos e relações, num processo em que todo conhecimento é provisório e o conteúdo é histórico-social.



Outra referência importante na metodologia que propicia e estimula o acesso aos conhecimentos consiste em considerar o que os/as estudantes já conhecem e já sabem (prática social) para ampliar com a apreensão daquilo que ainda não conhecem nem sabem (prática social). Isto é importante para que desenvolvam seus processos de problematização e análise das situações reais de vida e possam organizar os novos conhecimentos apreendidos. Com isso, é possível que superem conceitos espontâneos e achismos, ampliando sua compreensão científica com a aquisição de novos conceitos, sempre provisórios e passíveis de serem ampliados.

5) **Produzir e sistematizar conhecimentos quando os estudantes/as acessá-los:** isso passa necessariamente pelo trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita. *Desenvolver a oralidade* é fundamental com os sujeitos do campo e isso pode ser feito com o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do diálogo, da pesquisa, da argumentação, da formulação de hipóteses, de debates, produção de sínteses orais, entre outros. Para que isso se concretize, os/as estudantes precisam ler. A aquisição da leitura de mudo e da palavra são processos importantes de serem adquiridos e ampliados por parte dos/as estudantes com a escolarização. Na organização do trabalho pedagógico, precisamos pensar em espaços de leitura (sala de leitura, biblioteca), nas práticas de leitura (recitais, leitura dirigida, leitura livre, leitura deleite...), nos materiais e suportes (livros, revistas, jornais, fichas de leitura) e, fundamentalmente, promover eventos de comunicação em que oralidade e leitura se complementam. Outro trabalho fundamental é a aquisição e desenvolvimento *da escrita por parte dos/as estudantes*, aspecto que enfrenta problemas na educação brasileira. A escrita precisa superar a cópia de frases e textos sem sentido na escola. **Alunos/as copiam, estudantes escrevem.** Escrever é, portanto, uma ação humana e precisa ganhar lugar de destaque na escola. Escrever pensando seus próprios textos, escrever depoimentos das pessoas mais velhas e ler para elas, escrever as experiências da vida e fazer livros, escrever um discurso e apresentar para comunidade numa reunião, escrever uma carta e enviá-la ao/à prefeito/a reivindicando melhorias na escola, escrever livros e depositar nas bibliotecas escolares para colegas lerem. Escrever para poder existir, escrever textos vivos, como ensina Bakhtin. Garantir tempos na organização do trabalho pedagógico para oralidade, leitura e escrita é garantir o conhecimento na escola.

6) Uma sexta referência: o que você, professora e professor, acrescentaria?



5

PRÁXIS DE AGRUPAMENTO E REAGRUPAMENTO DOS/AS ESTUDANTES NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A forma de organização escolar no campo é diversa: Escola Seriada, Escola Multisseriada, Escola com Turmas Multisseriadas, Escola Multidade, Escola Multi-Etapa, Escola dos Ciclos de Formação Humana; mas a hegemonia está na escola seriada. Isso implica a organização do trabalho pedagógico? Pensamos que implica e muito. **Como fazer para superar a lógica da escola seriada?**

Agrupar e reagrupar os/as estudantes para aprender coletivamente pode ser uma estratégia utilizada na organização do trabalho pedagógico quando queremos que todos/as e cada um/a aprenda e se desenvolva. É preciso superar a lógica imposta da escola seriada, que enquadra o conteúdo por série e não considera que, dentro de cada série, temos estudantes com acúmulos diferenciados de conhecimentos e em diferentes etapas do desenvolvimento. O agrupamento por série não deve atrapalhar o desenvolvimento de todos/as e de cada um/a. Por isso, na Escola Itinerante do MST, organizada em Ciclos de Formação Humana, desenvolvemos a estratégia de agrupar e reagrupar os/as estudantes continuamente para aprender e desenvolver-se.

Isto tem sido feito com base nos estudos realizados por Vygotsky e Arroyo, bem como no conjunto de experiências em andamento com o trabalho dos ciclos de formação humana, que comungam da ideia de que o sujeito aprende e se desenvolve nas relações, entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido, mas fundamentalmente na qualidade e intensidade vivida pelos sujeitos nessas relações. Neste processo, a pessoa adulta tem o papel de mediadora, provocadora, organizadora e participante dessas relações, as quais devem ser ampliadas e aprofundadas processualmente de sujeito para sujeito, de coletivo para coletivo e de ciclo para ciclo, superando a práxis da reprovação ou retenção.

Aprendemos com aqueles e aquelas da mesma idade, aprendemos com aqueles e aquelas de diferentes idades, com experiências de vida diversas, com mediação de pessoas mais experientes, neste caso com os/as adultos/as e idosos/as e, na escola, com as/os professoras/es e demais



integrantes da comunidade escolar. Cada idade tem potencialidades próprias para aprender certos conhecimentos. Sabemos, ainda, que estamos imersos em uma cultura, e porque não dizer “em culturas”: a cultura camponesa, a cultura das águas, a cultura da floresta, a cultura popular, a mídia, o mercado e em relação permanente com conhecimentos e saberes diferentes, com múltiplas situações e contextos; elas compõem o currículo escolar em ação, de maneira explícita ou oculta.

Portanto, podemos organizar o trabalho pedagógico com um agrupamento de referência, ou seja, os/as estudantes permanecem a maior parte do tempo num agrupamento específico, para apropriação do conhecimento e das relações próprias desta idade. Mas em outras situações, os/as estudantes poderão experimentar reagrupamentos entre as diferentes idades, ou por interesses em comum, próprios de cada escola, por exemplo.

O reagrupamento pode-se dar em torno das necessidades e potencialidades dos sujeitos (o sujeito aprende e se desenvolve nas relações entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido, neste caso o conteúdo), ou seja, é um tempo e espaço para possibilitar novas relações. Com outros sujeitos, educandos/as, educadoras/as e demais integrantes da comunidade escolar buscam viabilizar o desenvolvimento a partir da necessidade ou do interesse de cada um/a e do coletivo com necessidades ou interesses próximos.

Precisamos compreender que, quando agrupamos todos/as os educandos/as por necessidades e potencialidades, podemos garantir que todos/as avancem. Isso deve “tirar de nossa cabeça”, ou melhor, de nossa práxis de professoras/es, a ideia de que os/as estudantes só aprendem em classes pares, em turmas homogêneas, pois as diferenças no desenvolvimento de cada estudante são uma condição para que o processo educativo se concretize por parte dos estudantes. **Nas turmas heterogêneas, com o processo de agrupamento e reagrupamento, avança aquele/a que tem maiores limites, mas também avança aquele/a que já está num estágio desejado.** Na escola do campo, das águas e das florestas todos/as devem aprender, afinal este é um direito dos sujeitos (estudantes e professoras/es) e um dos papéis dos/as professores/as como profissionais.

O processo de agrupar e reagrupar os sujeitos na escola para aprender e se desenvolver coloca a escola em movimento, seja ela seriada, multisse-



riada, com turmas multisseriadas, de multi-idade, de multi-etapa, ou em Ciclos de Formação Humana. Forja-se com isso uma escola que não cristaliza as possibilidades de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento de todas e todos, incluindo o de professoras e os professores. Esta é uma escola que cria e recria espaços, tempos e conhecimentos diferenciados de ensinar e aprender em cooperação, em múltiplas relações e situações coletivas que ocorrem em interação, em diálogos e convivências.

6

PRÁXIS DE PENSAR OS TEMPOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Para organizar o trabalho pedagógico na Escola do Campo, é preciso compreender que os tempos educativos são importantes na formação que pretendemos para os/as estudantes e toda comunidade. Os Tempos Educativos nas Escolas do Campo são utilizados para diversificar os tempos da escola, compreendendo que a escola é espaço intencional de formação humana (MST, 2009).

O cotidiano escolar organizado em tempos educativos assume a possibilidade de desenvolver uma educação integral por meio do *ambiente educativo* da escola, pensado de forma que toda escola educa, que o conjunto das relações na escola educam, propiciando com que todos os tempos da escola estejam em conexão com os aprendizados do tempo da aula.

A estruturação dos tempos educativos pode recorrer ou não com o alargamento do tempo escolar. Acreditamos que a possibilidade de permanência do/a estudante por um tempo maior na escola pode propiciar maior condição para o desenvolvimento dos tempos educativos. Isso pode ser realizado com a perspectiva da escola em tempo integral combinada ao desenvolvimento de uma educação integral que, também, pode se dar no formato da Pedagogia da Alternância, onde uma parte do tempo é vivido na comunidade do/a estudante.

Portanto, a viabilização dos tempos educativos que assegurem a intencionalidade pedagógica escolar no desenvolvimento das distintas dimensões humanas têm maiores possibilidades mediante o alargamento do tempo escolar.





Apresentamos, entre outros, alguns exemplos de tempos educativos desenvolvidos por Escolas do Campo vinculadas ao MST e que podem qualificar a organização do trabalho pedagógico na sua escola:

Quadro 1: Tempos educativos desenvolvidos pelo MST.

TEMPOS EDUCATIVOS	TRABALHO PEDAGÓGICO EM CADA UM DOS TEMPOS EDUCATIVOS
Tempo Formatura	Tempo diário no início de cada turno coordenado pelos educandos(as) e educadores(as). Momento em que toda a coletividade escolar se encontra para vivenciar a mística. É entoado o hino, música ou mesmo são realizadas apresentações previamente programadas, abordando datas comemorativas e históricas. Neste tempo, são feitos os informes necessários a cada dia e a equipe responsável pela vivência da mística na coletividade, que desenvolve esta atividade para alimentar a identidade coletiva da escola, dos movimentos sociais e enraizar a pertença ao legado de luta da classe trabalhadora por justiça social.
Tempo Leitura	Este tempo educativo se organiza a partir das leituras planejadas para cada turma, portanto é um tempo organizado por turma (com suas especificidades e objetivos). Visa construir o gosto e a disciplina em relação à leitura. Em alguns momentos, é feita a implementação por meio de leitura em grupos, para exercitar a leitura e garantir que seja feita; em outros momentos efetiva-se em momentos coletivos na biblioteca, ou ainda de forma individual, por meio de planejamento individual socializado e acompanhado. A partir da leitura, pode-se orientar o registros de forma variada em resumos, reflexão escrita sobre a temática ou, ainda, em debate de verificação da leitura, com questões orientadas. Neste tempo, também pode ser feita a leitura da edição do jornal da escola.
Tempo Aula	Tempo diário destinado à execução das disciplinas do planejamento curricular, conforme cronograma das aulas. Este tempo educativo está sob responsabilidade dos educadores e do Núcleo Setorial de Ensino. É o maior tempo educativo, devendo-se respeitar as determinações oficiais sobre ele. Prioritariamente este tempo pode acontecer mesclado aos demais tempos educativos, com aulas acontecendo tanto no período da tarde quanto nos períodos da manhã ou da noite. Este tempo não se limita, em sua execução, ao conceito de “aula” normalmente utilizado na escola clássica, podendo incluir excursões, aulas passeio, estudo de campo entre outros.
Tempo Recreio	Tempo destinado à alimentação das crianças e, também, ao desenvolvimento de rodas de brincadeiras conduzidas por educadores/as.
Tempo Oficina	Tempo destinado às atividades que contribuem no processo de ensino e aprendizagem acerca da cooperação, de habilidades manuais, cognitivas, motoras, entre outras. Neste tempo, podem ser devolvidas oficinas de artesanato, de danças, teatro, coral, pintura, esportes, ginástica, construção de materiais (brinquedos, materiais didáticos, etc.) música, informática e outras possibilidades. Inclui também trabalhos mais elaborados com metal e madeira que permitam exercitar a organização científica do trabalho. A execução de cada oficina é mediada de acordo com a disponibilidade e com a capacidade de cada responsável, sendo dirigida tanto pelos/as educandos/as, pelos/as educadores/as da escola, por voluntários/as da comunidade ou por convidados/as.
Tempo Trabalho	Visa ao aprendizado por meio do trabalho prático, da compreensão da organização e de como se desenvolve um processo produtivo, por meio de uma área de produção agrícola com espaço de horta orgânica e o plantio de outras culturas, como: batata, mandioca, abóbora, amendoim.
Tempo Núcleo Setorial	Tempo educativo que acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão da coletividade. Está previsto no plano de formação com as seguintes intencionalidades: uma reunião para discussão de pontos internos do Núcleo Setorial como questões de acompanhamento dos seus membros, planejamento da coordenação do Tempo Abertura e outros tempos. É uma reunião com o objetivo de discutir sobre os diversos aspectos relevantes da vida na escola, tais como organização da escola, funcionamento dos núcleos, estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, constituir neste espaço o núcleo de base.

Fonte: Organizado pelos autores a partir de MST (2009; 203).



A articulação do conjunto das dimensões curriculares que se materializam em distintos tempos educativos podem contribuir para efetivar uma prática pedagógica que transcende ao ensino *livresco* e *verbalista*, bem como propiciar um processo educativo para desenvolver as diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, entre outras. Essa perspectiva coloca em movimento as diferentes matrizes pedagógicas (trabalho, cultura, organização coletiva, história e luta social) por meio da relação com o trabalho e suas contradições pelo uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes. Fundamentalmente são articuladas na condição de objeto de estudo, via práticas educativas de trabalho socialmente necessário, a auto-organização dos estudantes e a vinculação do conhecimento com a realidade e a agroecologia.

Figura 3: Mosaico de imagens de diferentes tempos educativos das Escolas Itinerantes no Paraná



Fonte: Setor de Educação do MST-PR



7

PRÁXIS DO TRABALHO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A concepção de Educação do Campo, construída em meio ao protagonismo dos movimentos sociais, inclui o **Trabalho** como uma de suas matrizes formativas, e elemento de referência para a construção da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas, do que se depreende que o **Trabalho** é uma práxis necessária para a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo.

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, identificamos caminhos de reflexões e práticas pedagógicas promissoras do **Trabalho** na sua relação com o processo pedagógico que ocorre na escola, podendo ser compreendido como princípio educativo na condição de pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana, que extrapola, portanto, as atividades pontuais que ocorrem no interior da escola. Em termos de concepção educativa, com as contribuições de Leite (2007), categorizamos em três dimensões o vínculo do trabalho com a escola pública do campo.

A primeira diz respeito à incorporação do trabalho humano na função de prática social, como objeto de estudo científico, artístico e de análise das contradições que perpassam o mundo do trabalho, recorrendo à ciência e à historicidade dos fenômenos sociais e naturais para compreenderem as contradições do devir e, progressivamente, os/as estudantes se apropriarem da concepção materialista histórica-dialética do mundo, conforme vimos na categoria estudo da realidade.

A segunda diz respeito à dimensão do autosserviço (trabalho simples). Integra um conjunto de atividades formativas que objetivam desenvolver nos estudantes aptidões sociais e coletivas. Trata-se, de oferecer intencionalidade pedagógica com intuito desenvolver bases sólidas dos valores humanistas, ou seja, educar para relações sociais e humanas que confrontam com a divisão entre o trabalho manual e intelectual e a divisão sexual do trabalho. Para isso, há participação em formas de trabalho simples, como: manutenção, organização e limpeza dos espaços coletivos da escola, lavagem de louça e das mesas, embelezamento da escola, ornamentação



e jardinagem, trabalho na horta e na agrofloresta, entre outros. Estes podem oferecer ao longo da vida escolar dos estudantes a oportunidade de desenvolver bases que permitirão se inserir em formas de trabalho mais complexas de modo organizado coletivamente e sem distinção de gênero entre uma responsabilidade e outra (Leite, 2007).

A terceira se desenvolve para a dimensão do trabalho socialmente necessário, compreendido como imprescindível para a coletividade e com valor pedagógico e social, que resulta em valor de uso, de produtos ou de serviços necessários à construção do bem comum e da sociedade socialista (Leite, 2007). Nas Escolas do Campo, as formas de vínculo do trabalho com o processo educativo podem ocorrer diversificadamente, mas sempre de modo que preserve a intencionalidade pedagógica do trabalho com o desenvolvimento humano.

Compreender o trabalho na escola, seja como autosserviço ou como trabalho socialmente necessário, jamais pode ser tratado como uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (Pistrak, 2009). O trabalho é entendido como uma forma de envolver os estudantes em processos vivos que permite instruir-se por meio da participação nas melhorias de sua comunidade, nas lutas e contradições de seu tempo histórico concreto (atualidade). A escola assume um papel fundamental de permitir que se compreenda o curso do desenvolvimento da história da sociedade humana. Dessa forma podemos ver “o trabalho como um princípio fundamental e a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora, e não apenas entendê-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir” (Shulgin, 2003, p. 4).

O autosserviço e o trabalho socialmente necessário podem ser planejados desde aspectos da vida escolar, que exigem construção ou manutenção de caráter estrutural e de atenção pelo poder público (Parques Infantis, Jardinagem, Limpeza, Embelezamento da Escola, Sinalização, entre outros), até atividades que exigem a aquisição de um arcabouço de conhecimentos que derivam do objeto específico de trabalho desenvolvido, proporcionando aos estudantes alcançarem objetivos formativos e de ensino que estão além de seu ano de estudo ou ciclo etário. Aqui podem



ser incluídos trabalhos, como: Jornal Escolar-Comunitário, Rádio Escolar, Redes Sociais da Escola, Biblioteca, Horta, Agrofloresta, Viveiro de Mudanças, Economia Doméstica e Agrícola, entre outros.

Destacamos aqui algumas experiências de trabalho socialmente necessário de introdução à agroecologia desenvolvidas por algumas Escolas do Campo. A escolha das práticas vinculadas à agroecologia ocorre justamente pela potencialização e afirmação da identidade da Escola do Campo vinculada a um projeto de campo com aspirações humanizadoras.

Entre os trabalhos envolvendo os/as estudantes, o estudo realizado por Leite (2017) sinaliza: práticas educativas em hortas, agroflorestas e pomares (preparo de solo, plantio de hortaliças, verduras, temperos, produção de mudas frutíferas), desde o princípio da agroecologia; mapeamento e sistematização das lavouras da comunidade; preservação de minas e nascentes de água; processo de reutilização da água; manejo de mandala ornamental de plantas medicinais, temperos e flores, aromáticas e condimentares; construção de pomar-bosques; recuperação de solo; manejo de ecossistemas; campanhas de conscientização com a comunidade acerca de diferentes questões; resgate da memória escrita e fotográfica da escola; registro das atividades da escola; álbum de atividades; diário escolar, exposição da memória, construção do mural da escola; edição do Jornal da Escola; exibição do Cinema da Terra; embelezamento e ornamentação da escola e limpeza; placas de sinalização e localização, plantio de árvores e construção de jardins na escola e no acampamento; planejamento e reconstrução do parque infantil; revitalização da fachada da escola, com plantas ornamentais e flores; identificação dos espaços, simbologias, construção de canteiros de flores; promoções para arrecadação de recursos para melhoramento da estrutura e materiais; organização, controle e catalogação dos livros e materiais da biblioteca; auxílio na preparação e na atividade de servir a alimentação escolar, controle de estoque; gestão financeira e confecção de jogos educativos.

Para conhecer os desdobramentos didáticos-pedagógicos de alguns destes trabalhos socialmente necessários, convidamos a conhecer os seguintes materiais:



7ª Edição do Boletim Informativo da Educação do Campo – MoveCampo. Laec/Unicentro – Guarapuava, Paraná. 2017.



Caderno de Educação do Campo – Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida. Guarapuava: Apprehendere.

Figura 4: Estudantes durante pesquisa na horta escolar



Figura 5: Estudantes colhendo alface na horta escolar



Figura 6: Estudantes em trabalho de recuperação de nascentes



Fonte: Leite e Sapelli (2017)

Em análise feita por Leite e Sapelli (2017) em relação a algumas destas práticas, os autores destacam: o potencial no exercício do planejamento e organização coletiva dos/as estudantes, a luta pela cidadania, a formação de uma ética político-ambiental, a tomada de consciência e a intervenção prática com mudanças na realidade. Outras forças vivas dessas práticas “não nasceram de inquietações didático-pedagógicas das disciplinas, mas de necessidades sociais das comunidades envolvidas”, inclusive suscitou-se debates importantes e a explicitação de algumas contradições presentes na forma de produção nas comunidades. Isto gerou “embates e conflitos em relação à utilização do solo, ao uso ou não de agrotóxicos na produção de alimentos, à necessidade de preservação das nascentes” (Leite; Sapelli, 2017, p. 67).

São processos que engendram e articulam o estudo por meio de pesquisas vinculadas aos conteúdos escolares, ao trabalho coletivo e à auto-organização dos/as estudantes em conexão com os interesses das comunidades e com questões latentes a serem refletidas sobre a própria defesa e preservação da natureza e das diferentes formas de vida, sobre a alimentação e a necessidade de restauração ecológica da sociedade.

Que tal desafiar a sua comunidade escolar a exercitar um trabalho socialmente necessário? Caso em sua escola ou comunidade não tenha um Parque Infantil, deixamos aqui este convite para construírem, com toda comunidade escolar, um Parque Infantil Alternativo. Lembrando que é



importante fazer do processo um espaço de organização e aprendizado, com valor pedagógico e social para os estudantes e comunidade.

SAIBA MAIS

O parque infantil é um direito da criança e precisa estar em todas as Escola do Campo, nos centros comunitários, nos espaços de lazer públicos, nas casas e, para tal, vamos LUTAR, TRABALHAR e CONSTRUIR. Precisa ser garantido pelo poder público, neste caso pelo município e pela Secretaria Municipal de Educação. Pode ser construído com participação comunitária envolvendo a participação dos estudantes de acordo com suas condições físicas, podem pintar, dar ideias, ajudar a planejar, reivindicar ao poder público. Na ausência do poder público, pode ser construído com material alternativo e reciclado pela organização comunitária e escolar. O Parque Infantil é um espaço da criança, do adolescente, dos jovens, adultos e idosos. Cada qual tem sua forma de participar na construção e no uso desse espaço. O Parque Infantil, é espaço de lazer, desenvolvimento, organização, embelezamento e outros.

Veja o passo a passo que a “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” construiu para mobilizar a construção de Parques Infantis nas Escolas do Campo

- **Primeiro:** criar a necessidade nas crianças e nas comunidades para sua construção;
- **Segundo:** fazer o projeto com as crianças; pesquisar e fazer a lista de brinquedos que desejam; desenhar a planta de acordo com espaço disponível;
- **Terceiro:** fazer a lista de material necessário e das quantidades de acordo com os brinquedos selecionados (pneus, madeira, tintas, pregos, terra, correntes e cordas, tubos de concreto, tela e outros); trabalhar o orçamento, custos;
- **Quarto:** buscar a parceria para a aquisição e reunião do material. O que a escola, professores e crianças farão? E os pais? A secretaria de educação? O comércio local? O movimento social? A universidade? Aproveitar e ensinar a criançada a fazer ofícios, listas, pedidos, agradecimentos, relatórios, orçamentos; como construir o Parque Infantil?;
- **Quinto:** marcar o mutirão para construção. Em dois dias é possível concluir o trabalho. Todos podem e devem participar, inclusive as crianças. Podemos fazer um almoço comunitário nesse dia na escola;
- **Sexto:** brincar muito. Esse quem sabe seja o mais esperado pela criançada. A escola precisa ser um espaço de brincar mais, temos vivido tempos em que as crianças estão condenadas às “celas-selas” de aula. Brincar para desenvolver-se, brincar para aprender; brincar para ser feliz; brincar para lutar; lutar para brincar;



- **Sétimo:** inaugurar o parque infantil com um nome significativo, fazendo uma festa em cada um de seus aniversários, mantê-lo em ordem, colocar novos brinquedos, divulgar o trabalho em jornais locais;
- **Oitavo:** seguir pensando possibilidades.

Fonte: 2ª Edição do Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Escolas Públicas do Campo do Paraná: o que e como fazer!



Acesse a Cartilha Parque Infantil nas Escolas do Campo e conheça possibilidades de brinquedos.

8

PRÁXIS DA AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL

A organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo que estamos pautando objetiva construir os caminhos de transformação da escola do Campo e do trabalho pedagógico que nela se efetiva, tendo sempre por base a superação da educação rural/bancária, para construir a Educação do Campo/transformadora. Isso significa transgredir a natureza da escola hegemônica no Brasil, alienante, inclusive no campo, que não permite a construção de um espaço educativo desafiador e de destaque junto aos/às educandos/as na escola, que avance na direção de sua educação libertadora.

Neste cenário, a auto-organização dos/as estudantes na condição de uma dimensão da organização do trabalho pedagógico integra os processos formativos que objetivam formar seres humanos plenos, com a condição humana de interpretar a realidade e agir sobre as contradições e os desafios de seu tempo histórico. A escola do campo deve, processualmente, trabalhar para elevar os níveis de organização, de autonomia, de conhecimento e formação política por meio de processos de estudo, de trabalho, de lutas e gestão da escola.

A participação e organização dos/as estudantes podem ocorrer por meio das turmas, núcleos de base, núcleos setoriais ou reagrupamentos entre as turmas para que possam desenvolver a condição de trabalhar,



estudar e viver coletivamente. Trata-se de oportunizar, desde a escola, tempo e espaço para que os estudantes exercitem e vivenciem situações que permitam provocar sua organização individual e coletiva, de modo que se encontrem e discutam questões próprias, além de tomarem decisões no coletivo maior de gestão da escola.

É importante promover, também, a participação política e organizativa para além da escola, no vínculo intencional com os processos de luta para que possam, além de compreender a luta de classes, lutar e construir novas relações sociais. Essa concepção tem base no aprendizado propiciado pela Pedagogia Freiriana: “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio [...]” (Freire, 2005, p. 79).

Nesta concepção, a escola é concebida em sua totalidade pedagógica, tratando a sala de aula em perspectiva com as relações sociais e conteúdos formativos que se efetivam em diferentes tempos e espaços (planejamentos específicos) na interação com a realidade. Para potencializar a auto-organização e ampliar a participação dos/as estudantes, já são realizadas, em várias Escolas do Campo, ações como: conselho de classe participativo; organização de grupos de estudo; grêmio estudantil; realização de atividades coletivas de arte e de esporte; intervenções nas comunidades, construindo hortas mandala, agroflorestas e realizando proteção de fontes; criação e distribuição de jornais escolares; realização de excursões para participar de eventos para conhecer outras experiências.

SAIBA MAIS

Conheça experiência de Grêmio em escola de assentamento de SP que realiza ação de preservação do meio ambiente. <https://mst.org.br/2020/02/8/gremio-em-escola-de-assentamento-de-sp-realiza-acao-de-preservacao-do-meio-ambiente/>

Entre as possibilidades de organização da Gestão Democrática da Escola do Campo, apresentamos a experiência desenvolvida nos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Nessa referência, constitui-



-se como ambiente privilegiado de desenvolvimento da auto-organização por meio dos Núcleos Setoriais (NS), em interface com outros tempos e espaços. Os NS são células organizativas que objetivam constituir processos de *ocupação permanente da escola* pelos/as estudantes por meio do trabalho, do estudo e da gestão da escola (Leite; Sapelli, 2021b). A formulação do Núcleo Setorial encontra-se alicerçada no acúmulo das experiências de auto-organização desenvolvidas pelo MST nas escolas de acampamento e assentamento e principalmente na estrutura organizativa do MST, reunindo o conteúdo organizativo do Núcleo de Base com o dos Setores do MST (Farias *et al.*, 2015), aglutinando a dimensão da gestão escolar por meio do estudo e do trabalho.

Os NSs são concebidos como mecanismo voltados à construção da participação ativa dos/as estudantes na gestão escolar para ajudar a pensar e a conduzir a integralidade da escola. Cada núcleo assume uma responsabilidade real a partir de um objeto específico de trabalho, tais como: saúde e bem-estar; agropecuária; finanças e estrutura; embelezamento; cultura e comunicação; memória (MST, 2013).

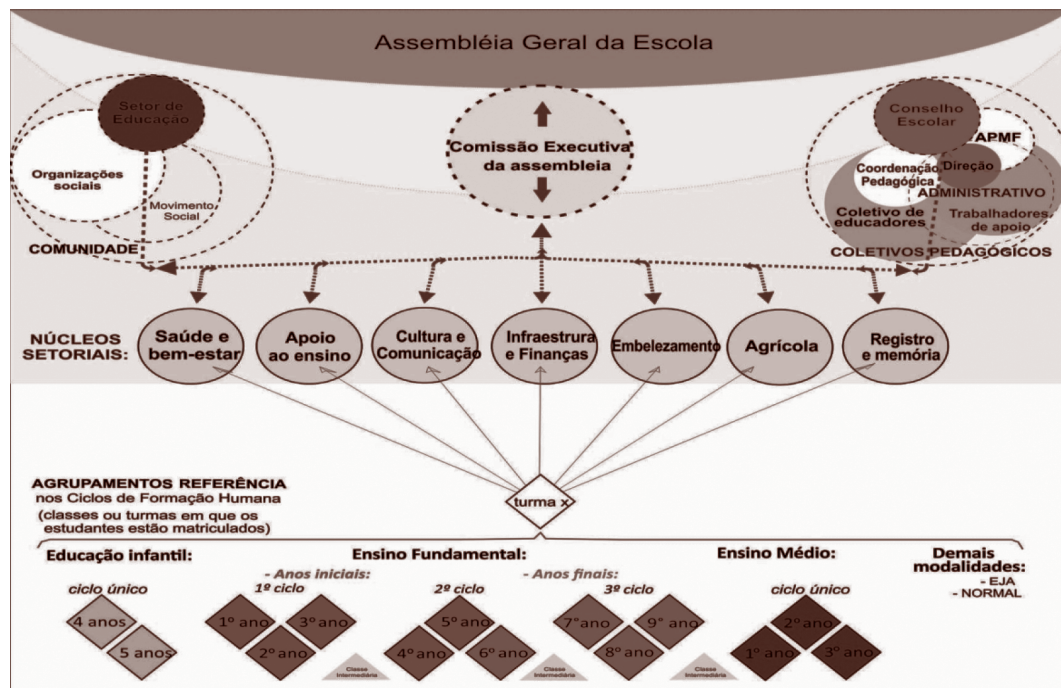
A composição dos NS é realizada por diferentes faixas etárias, ampliando a possibilidade de relações entre estudantes de diferentes turmas, entretanto depende das estratégias constituídas por escola para definir a sua composição. Os NS são coordenados por um homem e uma mulher, garantindo a paridade de gênero. Prima-se pela rotatividade da dupla de coordenação dos NS periodicamente, por semestre, para propiciar que um maior número de estudantes possa vivenciar a experiência de ser coordenado e de coordenar (MST, 2013). Igualmente, pratica-se a rotatividade semestral dos/as estudantes nos diferentes NS para exercitar responsabilidades por meio de diferentes formas de trabalho e se apropriar de maiores conhecimentos relacionados à natureza do objeto de trabalho de cada núcleo (MST, 2013).

É necessário considerar que a escola é um conjunto de relações (Shulgin, 203), de maneira que os/as estudantes possam inserir-se de forma intencional nessas relações, vivenciar as tomadas de decisões e opiniões concernentes à vida da escola, considerar as normas, as leis e os dispositivos vigentes, mas favorecer a exercitação da condição organizativa coletiva por meio de processos de responsabilização real, compartilhados entre



os diferentes segmentos da escola (administração da escola, comunidade e estudantes) (MST, 2013). Vejamos a seguir um roteiro da organização política da Escola Itinerante do MST e o lugar dos/as estudantes na gestão:

Figura 7: Roteiro da proposta de Organização Política das Escola Itinerante do MST



Fonte: MST (2013, p. 25)

Na ilustração, observamos que, de baixo para cima, há os agrupamentos das turmas de referências dos/as estudantes. Eles são a base para constituição dos Núcleos Setoriais, que estão na parte central do roteiro. A dupla de estudantes da coordenação de cada Núcleo Setorial integra a coordenação ampliada da escola (comissão executiva da assembleia), com a coordenação dos outros segmentos da escola, conforme demonstra a parte superior do roteiro. Essa coordenação é responsável pela organização da Assembleia Escolar, a qual necessariamente se reúne no começo e no final de cada semestre. Esse ambiente de gestão coletiva da escola deve ser entendido como a instância superior, pois aglutina a participação de todas as pessoas envolvidas com a escola. Destaca-se que “[...] a organização e execução da assembleia devem ser antecedidas de princípios e de normas específicas para o momento, [sendo] precedida por sua preparação pela comissão executiva [coordenação ampliada da escola]” (MST, 2013, p. 24).



A auto-organização dos/as estudantes, via NS, movimenta a formação em pelo menos três dimensões:

- a) inserção na participação política da vida escolar, contribuindo nas tomadas de decisões;
- b) ambiente em que exercitam a organização coletiva a partir do objeto específico de trabalho do núcleo setorial; e
- c) apropriação dos fundamentos científicos do objeto de trabalho exercitado ou a ser exercitado, que podem estar relacionados aos conteúdos escolares da faixa etária, ou além deles a depender das exigências do trabalho desenvolvido pelo NS (Leite, 2017).

9

PRÁXIS DA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR

Escrever um jornal pode ser entendido como um trabalho pedagógico. Quando envolve um processo organizativo entre grupos, turmas, turnos e escolas, passa a assumir uma dimensão de organização do trabalho pedagógico. Na escola do campo dos movimentos sociais, produzir jornais ou outros produtos coletivos exige processo de auto-organização, exige trabalho, então precisa ser pensado no âmbito da organização do trabalho pedagógico.

Não podemos escrever sobre a prática do Jornal Escolar sem reconhecer o trabalho do pedagogo da Escola Nova Celestim Freinet (1974). A prática de produção e utilização do Jornal Escolar nas escolas do Brasil está historicamente articulada aos princípios metodológicos da perspectiva pedagógica do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), que tem como fonte os trabalhos do educador belga Ovide Decroly, que chamava essa prática de Correio da Escola, praticado nas escolas após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Crítico da pedagogia tradicional, Freinet é um dos precursores do movimento da Escola Nova e da Pedagogia Ativa, que defendia e valorizava a vida ativa dos/as estudantes na escola. Nessa pedagogia, os/as estudantes eram incentivados/as a produzir e criar seus próprios instrumentos pedagógicos, seus materiais didáticos, elaborados com suas experiências, necessidades e suas vivências dentro e fora do convívio escolar. O método do texto livre, da imprensa escolar, da correspondência interescolar e do jornal escolar concebia as salas de aula como espaços de trabalho e de



criação multidisciplinar, nomeando-as **ateliês**. Tais práticas ganharam grande visibilidade a partir da década de 1920.

Com a publicação do livro *O Jornal Escolar*, em 1967, na França, essa prática se transformou em uma referência internacional. Para Freinet (1974), o método é baseado nos textos livres, na observação curiosa dos/as estudantes, na experimentação cotidiana e na expressão, com diferentes linguagens, presentes no conteúdo do jornal escolar.

Frente a esse campo de possibilidades presentes na experiência de Freinet (1974), apresentamos as possibilidades de produção do Jornal Escolar nas Escolas do Campo, no Brasil, atualmente, referenciando-nos em quatro passos importantes:

- **Primeiro:** entendemos ser fundamental conhecer o método da produção do Jornal Escolar de Freinet e outras propostas, por meio da leitura de materiais diversos, para nos conectarmos com o nosso tempo histórico e conjuntural e com a concepção da Educação do Campo;
- **Segundo:** precisamos, coletivamente, questionar na escola: Afinal, que práticas de escrita e leitura estão tomando o tempo do trabalho dos/as estudantes? São cópias ou são escritas? Temos métodos e técnicas de escrita adotadas nas escolas do campo? Utilizamos estratégias iguais ou diferentes para escrever com os/as estudantes de diferentes idades? Escrevemos ou copiamos? São temas ou conteúdo? Escrever é uma ação individual e coletiva? Quem sabe o mais importante a ser questionado: O que fazemos com os textos dos/as estudantes?;
- **Terceiro:** como já conhecemos as experiências históricas com a escrita e realizamos a avaliação da realidade da escrita-cópia na escola, cabe-nos, na função de profissionais, planejar práticas com fundamento na superação da cópia e na incorporação da escrita na vida dos/as estudantes. Neste sentido, o Jornal Escolar torna-se uma das práticas que permite promover o encontro entre quem escreve e quem lê;
- **Quarto:** agora, precisamos aprender e socializar entre nós as diferentes técnicas de como produzir jornais escolares. A este respeito, é importante lembrar que Freinet criou a imprensa escolar; os/as professores/as mais experientes já fizeram jornal com o mimeógrafo, depois com as fotocópias; temos os jornais falados nas rádios escolares e os mais modernos já produzem os jornais nos computadores com programas específicos. Mas atenção! O mais importante é não esquecer que os/as estudantes precisam ser protagonistas, autores/as, sujeitos desse processo; caso contrário, ainda que o Jornal Escolar fique bonito, seu processo de elaboração não foi educativo.



Nesse sentido, trazemos as experiências de produção do Jornal Escolar em uma Escola do Campo e a experiência de produção de jornal informativo na formação inicial de professores do Laboratório da Educação do Campo e Indígena na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO):

Figura 8: Capa do Jornal Escolar “Frutos da Terra”, da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu-PR.



Fonte: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/boletim/>



Figura 9: Capa do Jornal Escolar “Frutos da Luta”, da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, em Passos Maio-SC.



Fonte: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/boletim/>



Dicas importantes!

- 1) A base para produção da escrita escolar precisa ser o estudo do meio, o diagnóstico da realidade da comunidade, o inventário da realidade, os temas e problemas da atualidade. A escrita do texto é a palavra-mundo.
- 2) Os/as educandos/as precisam conhecer os gêneros mais adequados para um Jornal, e são muitos.
- 3) Os/as adultos/as, mais experientes, devem mediar as práticas de escrita utilizando técnicas, estratégias, métodos [...]. Em qualquer uma delas, o escrever e reescrever é fundamental. Lembrando sempre aos/às educandos/as que escrevemos para alguém ler, portanto isso é uma indicação para a escrita e reescrita das propostas de trabalhos para o jornal.
- 4) É importante trabalhar com rascunhos (folhas com diferentes formas e cores, reciclar), escrever, reescrever, e não utilizar nunca o caderno para escrever os textos jornalísticos.
- 5) O Jornal Escolar precisa ter uma periodicidade combinada com os/as estudantes, podendo ser mensal, bimestral, semestral. É importante manter a frequência da publicação e sua devida numeração.
- 6) Estudar e criar a estrutura do Jornal Escolar com a coletividade. Que partes terá o jornal? Número de páginas? Quanto vai custar? E o financiamento? Como se dará a seleção das reportagens e outros? Isso já envolve muitos aprendizados de trabalho coletivo e de grupos, aspectos fundamentais na formação dos sujeitos do campo.
- 7) O Jornal Escolar pode ser coordenado por uma equipe de trabalho, um núcleo de comunicação, representantes das turmas, entre tantas outras formas. É importante as equipes serem itinerantes, proporcionando que todos/as na escola possam desenvolver esse trabalho.
- 8) O Jornal Escolar envolve serviço de repórter, editores/as, revisores/as, ilustradores/as, fotógrafos/as, distribuidores/as. Podemos ter equipes atuando em todos esses campos. Serão experiências de trabalho escolar que envolvem a coletividade escolar.
- 9) Para além do jornal escolar, podemos criar outros eventos de escrita permanente na escola, saindo dos cadernos escolares ganhado o mundo, a escrita viva: o varal de poemas, o cordel, as correspondências escolares, etiquetas/placas de identificação na escola e na comunidade; faixas, folhetos e cartazes de campanhas, programas de rádio; entre tantas outras possibilidades.

Essas orientações, somadas à experiência de cada um e cada uma de vocês, pode contribuir na organização do trabalho pedagógico que envolve a oralidade, a leitura e a escrita na escola.



PRÁXIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO

Não é possível a organização do trabalho pedagógico de uma escola sem a biblioteca escolar. Paulo Freire, em seu trabalho pedagógico de alfabetização, sempre se ocupou com a leitura e a escrita dos/as adultos/as em alfabetização e no pós-alfabetização. A este respeito, questionava: Que textos usar? O que fazer com os textos produzidos no Círculo de Cultura? Dialogando com tais questões, na obra *A Importância do Ato de Ler*, Freire sistematiza a proposição das bibliotecas populares e as preocupações com a leitura e a escrita viva dos/as educandos/as.

A alfabetização de adultos/as e o pós-alfabetização envolvem esforços no sentido da compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as relações com o contexto de quem fala, de quem lê e escreve, de quem ouve, além dos suportes escritos utilizados (cartazes, placas, livros) na circulação viva do texto. Logo, fica evidente a necessidade de um espaço educativo organizado para tal, uma biblioteca popular no caso de Freire, que coloca o/a educando/a na escola como alguém que pode ler e escrever para outros lerem: ler e escrever o que ainda não foi lido e escrito, saber próprio que emerge da leitura da realidade, uma relação que precisamos estabelecer com a construção da biblioteca escolar e sua função na organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo. Que textos utilizar? O que fazer com os textos dos/as estudantes? Veja, isso ainda nos parece bem atual.

Na concepção freiriana, “a biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação íntima com o contexto” (Freire, 1984, p. 38). Essas posições do autor podem nos provocar a pensar sobre a importância da Biblioteca Escolar na escola do campo, desde a influência da experiência da Biblioteca Popular proposta por Freire.

Gehrke (2014), provocado pelas Pedagogias Freiriana e a Pedagogia Socialista e também pela legislação brasileira, indica uma definição de Biblioteca Escolar do Trabalho. Para haver uma biblioteca no sentido institucional, é preciso cumprir determinados pré-requisitos:



- a) intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização;
- b) uma comunidade de usuários/as, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas; e
- c) o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os/as usuários/as e os serviços da biblioteca.
- d) Em geral, define-se biblioteca como um acervo de materiais impressos (livros diversos, cartazes, mapas, enciclopédias, jornais, obras de arte, etc.) ou não impressos (filmes cinematográficos, fotografias, fitas sonoras, discos, microformas, CDs, DVDs, programas de computador, etc.), mantidos e disponibilizados para leitura, visualização e consulta.

Apostamos numa compreensão de biblioteca como espaço educativo da escola que rompe ou transgredir com aspectos da biblioteca escolar convencional, uma vez que incorpora a dimensão da cultura, do trabalho, da auto-organização e do conhecimento. A biblioteca assume o/a usuário/a como sujeito. Logo, ele/a literalmente usa esse espaço, mas amplia sua ação quando passa a conviver, brincar, informar, explorar, trabalhar na biblioteca escolar, seja no ordenamento do acervo, seja na sua divulgação, produzindo textos didáticos, científicos, literários e populares, incorporados ao acervo e às práticas de leitura da escola.

Os serviços da **Biblioteca Escolar do Trabalho** ampliam sua atuação para além dos sujeitos escolares, dado que buscam a comunidade do entorno como sujeitos que precisam do conhecimento e da informação. O acervo da biblioteca privilegia documentos diversos e inclui o brinquedo e o jogo. Entre outros aspectos, a **Biblioteca Escolar do Trabalho** questiona a sala de aula como espaço único para a produção e reprodução do conhecimento, como assume a escola capitalista.

O trabalho de Gehrke (2014) traz um conjunto de possibilidades de trabalho pedagógico na **Biblioteca Escolar do Trabalho**, em que os/as educandos/as estudam-trabalham, desde a organização coletiva nas ações de ler, escrever e comunicar o conhecimento para a comunidade até a organização do acervo escolar. Tais reflexões foram socializadas no Programa Escola da Terra no Paraná e avaliadas pelos/as educadores/as envolvidos/as. Organizamos um quadro com possibilidades de trabalho com a **Biblioteca Escolar do Trabalho** no âmbito das Escolas do Campo.



Quadro 2: Possibilidades de trabalhos na Biblioteca Escolar (BE) do Trabalho

Trabalho Escolar	Autosserviço	Trabalho socialmente necessário
Pesquisar bibliografia;	Ordenar o espaço possível na escola e denominá-lo BE;	Produção de livros, panfletos, jornais para serem distribuídos na comunidade a fim de esclarecer sobre determinado tema ou aspecto das culturas;
Ensinar a pesquisa escolar na BE e nas salas de aula;	Escolher um nome significativo para ela e fazer a inauguração com uma grande festa;	Reivindicar recursos para publicar produção local;
Pesquisar na internet;	Produzir e aprovar em assembleia o regimento da BE;	Ler para os mais velhos ou para os analfabetos da comunidade;
Preparar seminários;	Ordenar o acervo de alguma forma e orientar os estudantes e professores para o uso.	Ouvir dos camponeses mais velhos e experientes as práticas de cultivo e manejo das plantas e animais para produzir registros;
Produzir cartazes;	Informatar os dados;	Escrever para jornais locais sobre a conjuntura;
Resumir temas;	Fazer o processo de auto-organização dos estudantes e dividir o trabalho da BE;	Contribuir na resolução de cálculos junto aos agricultores da cooperativa;
Copiar fragmentos dos livros;	Organizar o mural da sala de aula e da biblioteca;	Trazer escritores e pessoas que escrevam para dar depoimentos nas BEs.
Fazer desenhos e pinturas;	Divulgar obras do acervo;	
Preencher questionários;	Colaborar no seu ordenamento;	
Implementar a Hora do conto;	Fazer campanhas para agregar novos leitores;	
Haver tempo leitura;	Expor livros no tempo do recreio e convidar colegas para ler;	
Trocar livros para leitura domiciliar.	Programar recitais de poesia;	
	Distribuir o jornal escolar nas classes;	
	Divulgar produções das turmas e de escritores na rádio escolar;	
	Fazer monitoria na BE;	
	Divulgar as obras literárias na escola;	
	Acompanhar as práticas de pesquisa dos menos experientes.	

Fonte: Gehrke (2014)

As tantas possibilidades indicadas no quadro pretendem ser provocadoras do diálogo, estudo e planejamento entre educadores/as na escola, bem como animar o enfrentamento ao analfabetismo, ao baixo nível de leitura e escrita e à inexistência de bibliotecas escolares que colaborem com tais dados. Para tanto, tomar como práxis a implementação dessas ideias-força pode contribuir com a transformação da realidade e contribuir com a formação científica, política e humana na escola.



PRÁXIS DAS FESTAS DAS SEMENTES CRIOULAS NAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Promover festas, feiras, cirandas, exposições, trocas de experiência é uma práxis fundamental na organização do trabalho pedagógico de uma Escola do Campo. É importante porque elas articulam o trabalho com o conhecimento popular e científico, a auto-organização dos estudantes, o trabalho e tantas outras dimensões que queremos na vida da escola e da formação dos estudantes.

As Festas das Sementes Crioulas nas Escolas Públicas do Campo aqui apresentadas se realizam com escolas públicas do Campo na Região Sudoeste do estado do Paraná, por meio de um projeto de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão, coordenado por professores/as do Grupo de Pesquisa em Educação Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHMP). Desenvolve-se um processo de formação continuada de professores/as e acompanhamento às escolas públicas do Campo da região, que pode ser acessado, em parte, no “QR Cold 2”.

Estes espaços educativos em escolas públicas do campo no estado do Paraná, pelos registros que conhecemos, se iniciaram nos anos de 2007 e 2008, por meio do trabalho com a Educação do Campo, naquele período, com a Rede de Ensino Municipal de Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu. Esta prática com as escolas do campo foi intitulada “Troca de Sementes e Mudas” e teve como referência as Festas do Milho Crioulo, que aconteciam no município de Anchieta (SC), desde 2000, assim como a Festa Regional das Sementes Crioulas da região Sudoeste do estado, que eram realizadas desde 2004. A “Troca de Sementes e Mudas” era realizada uma vez ao ano, articulada ao calendário sazonal de plantio mais geral, quando as escolas organizam ações e atividades com as comunidades. As famílias enviavam as sementes que eram preparadas pelas crianças e professores/as e organizava-se, também, um planejamento articulando os conteúdos da proposta oficial com os conteúdos que envolviam as Sementes.

Assim, o “Dia da Troca” era preparado pela escola, pelas turmas e pelas famílias das comunidades, por meio de uma programação com ativi-



dades sobre o tema, apresentações de trabalhos e a realização da “Troca”. Era um dia festivo e esperado por todos/as. As famílias se organizavam para pegar o maior número de sementes e mudas, além de participar das conversas sobre suas experiências e informações sobre as variedades, plantio e cultivo.

Em 205, partindo desta referência e dos aprendizados com as “Trocas” realizadas na região Centro-Oeste do estado, iniciamos esta prática com escolas públicas do Campo na Região Sudoeste do estado. Isso se deu por meio de um projeto de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. Passamos a realizar as “Festas das Sementes Crioulas nas Escolas” em várias escolas do campo da região.

É importante lembrar que, na região Sudoeste do estado, desde 2004, se realizava a “Festa Regional das Sementes Crioulas”. Foi por isso que a criação da “Festa” nas escolas teve o apoio das organizações regionais como a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), do Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA), o Movimento dos Trabalhadores do Campo e da Cidade, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Agricultura Familiar (SINTRAFs), da Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), das Secretarias Municipais de Educação, entre outros. Em 206 se inicia este processo com Escolas do Campo da Região Centro-Sul do Paraná. Os/as organizadores/as e apoiadores/as foram ao Instituto Federal do Paraná, campus Irati, à SEED por intermédio do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Irati, à ONG ASPTA (Assessoria e Projetos de Tecnologia Alternativa) e ao MPT-PR (Ministério Público do Trabalho) (Souza; Dremiski, 2022).

As “Festas” passaram a ser momentos intensos de vivências entre as famílias, de troca de saberes entre as gerações, em que estudantes conversam com o pai e a mãe, os/as avós e os/as vizinhos/as que já não tinham filhos/as na escola. Ao resgatar sementes e mudas, vai se formando um clima festivo e colaborativo, à espera do dia da “Festa”.

A lógica de trocar e não vender as sementes continuou sendo uma dimensão importante. O foco é trocar o que cada família tem, levar para casa, cultivar e, no outro ano, voltar à “Festa” e trazer o que colheu para trocar novamente. Assim se recuperam variedades e se amplia a agrobiodiversidade necessária para o cultivo de alimentos.



Neste trabalho, a organização começa pelo estudo e planejamento com os professores/as e vai até os trabalhos com as turmas: articulam-se os conteúdos do Currículo com os conteúdos que a “Festa” possibilita acessar, como: a proteção e o cuidado com as sementes crioulas, a produção de alimentos, a agroecologia, o cultivo e o cuidado com a preservação das sementes, a transgenia, as variedades, as sementes no mercado mundial, os guardiões de sementes no estado e no País, as Redes de Sementes, entre outros (Ghedini *et al.*, 2023). Faz parte, ainda, escolher o tema para a “Festa”, elaborar um cartaz, fazer convites para divulgar e convidar muitas famílias e organizações, além de preparar todo o espaço da “Festa” com arte e cuidado.

Figura 10: Festa das Sementes Crioulas nas Escolas Públicas no/do Campo – Região Sudoeste do Paraná (2015-2023)



Fonte: Ghedini *et al.*, 2023.

As “Feiras” se dão por meio da articulação de educadores/as, estudantes e famílias camponesas. Elas criam um espaço coletivo de valorização da agrobiodiversidade e de formação tanto dos sujeitos da escola como



das famílias camponesas. O processo passa por definir temas, organizar equipes de trabalho, criar uma programação e o trabalho de resgatar as sementes e mudas, bem como na forma de fazer a partilha, além da decoração do espaço e da articulação com as comunidades onde se inserem as escolas. No planejamento da escola, realiza-se um trabalho por meio da interdisciplinaridade envolvendo diversas disciplinas, com trabalhos que vão da Matemática à Arte (Souza; Dremiski, 2022).

Figura 11: Feiras de Sementes Crioulas na Escola – Região Centro-Sul do Paraná (2016-2023)



Fonte: Ghedini et al., 2023



Projeto de Extensão com Escolas
Públicas do Campo – UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão –
Região Sudoeste do Paraná, estado do Paraná

Acesso ao material da Festa das Sementes Crioulas na Escola – QR Code 1



Acesso ao material de Formação Continuada de Professores – QR Code 2



A seguir, apresentamos alguns passos para a realização da Festa das sementes na escola:

1º Passo: Um momento coletivo de preparação: o primeiro passo precisa ser um momento coletivo para conversar sobre o que é a “Festa das Sementes Crioulas na Escola do Campo” com professoras e professores, pessoas da comunidade e mesmo com estudantes. Neste dia pode-se dialogar sobre sementes e mudas: se já participaram de alguma Festa de Sementes, se as famílias produzem, se são compradas ou guardadas, que tipos de sementes produzem e guardam, se conservam as sementes para não estragar, entre outros aspectos. Será necessário levar uma pré-proposta para dialogar e pensar no que é possível e nas tarefas que podem ser assumidas, marcar um tempo de preparação, o “Dia da Troca ou da Festa”; enfim, articular os passos do trabalho “para fora” e “para dentro” da escola.

2º Passo: Na escola e na sala de aula: professoras e professores podem iniciar o trabalho com o tema das sementes com os/as estudantes para uma conversa sobre estas, como: De onde vem as sementes que usamos nas plantações? Estas sementes são compradas ou guardadas pelas famílias? Sua família produz as sementes para plantar? Quais tipos de sementes vocês produzem? Como vocês guardam ou conservam para não estragar? Vocês conhecem empresas que produzem sementes para vender? As sementes das empresas têm nomes ou marcas com números e códigos – vocês conhecem? Conforme for a conversa, lembrar que as sementes podem ser transgênicas (modificadas geneticamente), modificadas e crioulas. Depois desta conversa, pode-se propor uma atividade:



levar para casa um quadro sobre “Levantamento dos Tipos de Sementes das Famílias” e preencher com a ajuda do pai, da mãe, de responsáveis e/ou outros/as parentes e pessoas conhecidas (a exemplo do quadro apresentado a seguir), para fazer uma pesquisa. Com os dados, expor num espaço coletivo todos os tipos de sementes que ainda têm nas famílias, nas comunidades e na região, de modo a criar um ambiente educativo para a Festa das Sementes Crioulas.

Quadro 3: Levantamento dos Tipos de Sementes Crioulas das Famílias

FAMÍLIA			COMUNIDADE	
Nome da Semente	Tipo da Semente	Origem	Época de Plantio	História da semente / como se cultiva / como conservar
Exemplo: Feijão	Feijão Carioca	Veio de São Paulo com os viajantes que traziam mercadorias.	Duas vezes ao ano: setembro a dezembro, janeiro a março.	Na região Sudoeste sempre foi cultivada pelos caboclos que preferiam o feijão-carioca em vez do feijão-preto.

Fonte: Ghedini *et al.*, 2023.

3º Passo: A escolha do Tema da Festa: depois que já se tiver dialogado com estudantes sobre “sementes”, compreendendo como são tratadas nas famílias, nas organizações do município, da região etc., passa-se a pensar no tema para a “Festa”, que vai nascer dos estudos feitos com as turmas. Também se pode acessar o “QR Code 1” com estudantes, para que vejam os cartazes de “Festas” já realizadas em outras regiões, a fim de que conheçam estes cartazes, temas, programação etc. Perceber que existem diversos tipos de “Festa”: locais, regionais, estaduais e das escolas. Depois disso, em duplas, os/as estudantes escolhem palavras e verbos para compor o tema da “Festa das Sementes Crioulas da Escola”. Listar as palavras e os verbos no quadro e, em grupos, juntar e formar uma frase curta, que pode ser o tema da “Festa”. Se vierem muitas sugestões ou se este exercício for feito em várias turmas, pode-se fazer uma escolha por aclamação ou por votação etc.

4º Passo: A produção do Cartaz da Festa: Noutro momento, será necessário desenvolver uma atividade com desenho ou ilustração para o cartaz da Festa das Sementes da Escola, ilustrando o tema. Pode-se acessar novamente o “QR Code 2” para que observem as imagens e desenhos



dos cartazes de Festas das Sementes realizadas em outras regiões. Pode ser em grupos para que dialoguem sobre o tipo de ilustração, que elementos podem ter e qual material utilizar para ilustrar o tema escolhido. De preferência, que este desenho tenha imagens da comunidade como suas pessoas e paisagens, da escola, de sementes que já estão recolhidas e prontas etc.

5º Passo: Recolher e catalogar as Sementes: criar uma equipe com as diversas turmas (alguns professores/as devem estar nesta equipe) para recolher as sementes que os/as estudantes trazem de casa. Se as sementes trazidas não têm os dados da ficha, a equipe precisa preencher para manter viva a Memória da Semente. Organizar um espaço na escola para guardar as sementes que chegarem. Outra equipe pode ficar no contraturno e colocar as sementes que chegam em pacotinhos menores, com as devidas etiquetas. As mudas e outras sementes serão trazidas no dia da “Festa”.

6º Passo: Dia da Festa das Sementes Crioulas na Escola: a programação do “Dia da Festa” se organiza com alguns momentos e espaços para que se possa alcançar os objetivos da “Festa”:

- a) abertura com uma Mística preparada com/pelos/as os/as estudantes, com cantorias populares;
- b) atividade formativa como oficina de temas ligados às sementes e aos alimentos, para ensinar a confecção de artesanato, apresentação de documentários entre outras atividades, em pequenos grupos e em salas separadas;
- c) momento de breves falas com pessoas da comunidade, idosos/as que sempre plantaram e colheram suas comidas, mulheres que cultivam plantas medicinais; quem faz feira com produtos da roça e da horta etc.; e
- d) lanche coletivo preparado com aquilo que cada participante pode trazer ou feito na escola com a doação dos alimentos in natura pela comunidade. Este momento é muito importante, pois as pessoas se animam com as conversas e a convivência é recheada com coisas saborosas produzidas pela comunidade a partir de seus costumes.

7º Passo: O momento da Troca das Sementes: no “Dia da Troca”, os pacotinhos e as mudas devem ficar num espaço separado para evitar que as pessoas que chegarem primeiro tenham mais oportunidade de pegar as sementes e mudas. Num determinado momento, o espaço é aberto para



que as pessoas entrem ao mesmo tempo e possam escolher (para os que não tem) ou trocar (para os que trouxeram) as sementes e mudas, que estarão nas mesas (QR Code 1).

O que se destaca na metodologia do trabalho da Festa são as ações que acontecem com os Movimentos e as organizações próximas das famílias, pois se produz visibilidade em relação às escolas do campo e se recriam as relações com as comunidades onde vivem as famílias. Neste processo, trocamos sementes, mudas e saberes entre os/as familiares, a vizinhança, os/as parentes e, principalmente, as pessoas mais velhas. Geramos novos sentidos entre a escola e as pessoas que vivem neste lugar. Assim, a esperança é renovada e a escola do campo se fortalece.

12

PRÁXIS DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A avaliação é um dos elementos centrais que devemos repensar quando pretendemos organizar o trabalho pedagógico da Escola do Campo numa perspectiva crítica e transformadora. A práxis da avaliação, na Escola do Campo, está relacionada às relações sociais estabelecidas na escola. Quem são os sujeitos em relação na escola? Que relações são estas? Quem determina as relações na escola? Com que intenção? Quais relações pretendemos manter e quais queremos transformar?

Podemos pensar que as relações são de trabalho, de produção, de conhecimento, de cultura, de ciências, humanas. Freitas (2005), ao falar das relações na sociedade e na escola, nos diz que a condição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens e que, na organização do trabalho pedagógico da escola, estas relações se reproduzem.

Tendo isto em vista, precisamos repensar a lógica da avaliação na Escola do Campo. No quadro que segue, apresentamos uma sistematização geral produzida em 2005, junto com estudantes coordenadores/as de turma do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no estado do Paraná, de forma muito geral, sobre as lógicas de avaliação presentes na escola. É possível que sua escola se identifique com alguma delas.



Quadro 4: Quadro de lógicas presentes na práxis da avaliação nas escolas

A LÓGICA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA	
Convencional	Do Campo
A lógica da avaliação:	A lógica:
se sustenta na subordinação professor-aluno;	da avaliação se sustenta na relação professor-estudante;
não é independente da lógica da escola, que não é diferente da lógica da sociedade;	se funda no estudante estudar para aprender e desenvolver-se;
foi criar mecanismos artificiais de avaliação (provas, testes, exercícios, punições...), pois a vida ficou para fora da escola;	se baseia no estudo para crescer pessoalmente na relação com o coletivo;
assume a lógica da mercadoria, afinal estamos no capitalismo. A nota tem valor de uso e troca, “aprendemos para trocar por nota”;	é assumir sua formação com responsabilidade, comprometimento e participação;
é aprovar ou reprovar;	é estudar na escola e retomar os estudos em casa. Formas de estudos utilizadas em casa: resolução da atividade, leitura de livros, cursos assistidos na TV, copiar, síntese e resumos;
da escola não é diferente da lógica da sociedade capitalista;	é querer aprender, solicitar ajuda do professor sempre que necessário;
é separada da vida, da prática social das pessoas.	é adequar a avaliação à realidade-desenvolvimento do estudante, rompendo a padronização;
A lógica do aluno:	é utilizar instrumentos críticos e criativos nas práticas de avaliação;
é estudar para prova, quando estudam;	é compreender a avaliação como mais um momento educativo;
é estudar para o professor;	é valorizar as diferenças de cada estudante no ato de avaliar;
passa a ser: aprender para “mostrar o conhecimento para o professor”. Esta lógica tomou o lugar do “aprender para intervir e mudar a realidade”;	é avaliar o conhecimento conforme o avanço do desenvolvimento de cada sujeito no grupo;
é culpar o professor quando não vão bem nos testes;	é avaliar o aprendizado e o desenvolvimento das várias dimensões humanas;
é negociar a nota;	é ensinar antes de cobrar ou mandar o estudante fazer as coisas;
é não reivindicar melhorias, tudo está bom, quanto menos exigir melhor. A lei do menor esforço;	é definir critérios e instrumentos variados no processo avaliativo do conhecimento trabalhado;
é enrolar, matar tempo, fazer perguntas fora do propósito, enrolar o professor;	é adequar objetivos e o conhecimento trabalhado;
é dedurar colegas nas provas, nos trabalhos copiados...;	é incorporar a avaliação descritiva, com Parecer Descritivo, superar a lógica da nota;
A lógica da escola capitalista:	[...].
é não ensinar tudo para todos, afinal o capitalismo precisa de trabalhadores apenas com conhecimentos técnicos, básicos para trabalhar;	
é estar arrumada para não funcionar. Se chover, não tem aula; professores com contratos precários; estudantes sem estudar e com grandes defasagens;	
do avaliar é ensinar algo e tomar de volta mediante testes, trabalhos, exercícios;	
é do medo, do pânico, da cobrança...;	
é ensinar o conteúdo mínimo e, que aprendam o mínimo. Média de 60. IDEB, 45...;	
é elaborar provas, aplicar, corrigir, calcular médias, preencher cadernos, sistemas, plataformas;	
[...].	

Fonte: Gehrke, Relatório pessoal (2000).



O quadro pretende nos motivar a pensar sobre a avaliação analisada a partir da especificidade da Escola do Campo. Para sua construção, no sentido de transformar a lógica da avaliação na perspectiva da escola convencional, é preciso começar por algum lugar. Consideramos que este começo está sempre na reunião dos coletivos de educadores/as, estudantes, da comunidade, em diálogo com a legislação e as bases teórico-científicas da avaliação para amparar e fundamentar as transformações pretendidas. A seguir, apresentamos alguns instrumentos de avaliação:

- 1) **Pasta de Acompanhamento:** instrumento específico e individual de cada estudante da escola para o arquivo e acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da escrita dos/as estudantes. Mensalmente, cada estudante é convidado/a a produzir um texto, a partir de tema ou conteúdo estudado no período, com gênero próprio, a partir de uma escrita espontânea orientada pelo/a professor/a. O/A professor/a ou o/a pedagogo/a da escola arquiva o trabalho e faz um mapeamento das principais situações-limite enfrentadas na escrita da classe naquele mês (diagnóstico). Durante o próximo mês, essas questões são retomadas na classe pelo conjunto de professores/as. Dessa forma, o grupo avança na formulação escrita. No final do mês, nova produção é feita e todo o movimento é desenvolvido outra vez. Com isso, a pasta de acompanhamento se constitui num arquivo da evolução escrita do/a estudante.

Figura 12: Capas externas das pastas de acompanhamento criadas nos municípios de Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu-PR e Passos Maio-SC



Fonte: Arquivo Pessoal, Marcos Gehrke



- 2) **Caderno de Avaliação:** cada turma de estudantes da escola conta com um caderno específico para avaliação de cada membro do grupo, sendo destacadas folhas específicas para cada um dos membros da classe (nome e foto no superior da página para personalizar). Esse caderno vai para sala de aula com o/a primeiro/a professor/a a entrar em aula, sendo que o/a professor/a da última aula o devolve à coordenação pedagógica. Os estudantes podem acompanhar os registros diários dos/as professores/as. São registrados um conjunto de elementos: aprendizados, envolvimento nas atividades, limites de conhecimento, qualidades do/a estudante na relação com o grupo, cumprimento das tarefas, entre outros elementos combinados *a priori*, pois nada é surpresa. Os registros servem: para o diagnóstico do desenvolvimento dos/as estudantes; subsidiam a elaboração do parecer descritivo; como fonte de informação nas conversas com os/as familiares, quando for o caso; entre outros. Esse caderno vai acompanhando o desenvolvimento dos/as estudantes ao longo da sua vida escolar naquele estabelecimento, portanto guarda registros importantes da trajetória escolar de cada um/a dos/as estudantes, fonte de pesquisa para avaliar e planejar o desenvolvimento.
- 3) **Parecer Descritivo:** trata-se de um relatório trimestral ou semestral sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante. A fonte de sua elaboração é o caderno de acompanhamento e os dados da pasta de acompanhamento, os conteúdos desenvolvidos no período e apropriação ou não dos/as estudantes, considerando o planejamento dos/as professores/as. No caso da escola analisada, ele é organizado por áreas do conhecimento e de acordo com as relações humanas estabelecidas na escola. É escrito numa linguagem técnico-científica acessível à compreensão da família. No caso dos anos finais e do Ensino Médio, cada dupla de professores/as, com apoio da coordenação pedagógica, elaboram a versão final do parecer.
- 4) **Conselho de Classe Participativo:** o conselho de classe participativo é um espaço dialógico que reúne o coletivo dos/as estudantes de cada turma e, sempre que possível, todos/as os/as professores/as da classe. A escola também já experimentou a presença de um/a familiar de cada estudante no círculo de diálogo. No círculo, é lido o parecer descritivo de cada um/a dos/as estudantes e a classe colabora na análise do desenvolvimento de cada estudante. Os combinados estabelecidos são registrados no parecer, como



forma de compromisso de superação de problemas relacionados à aprendizagem ou não dos conhecimentos e às relações que os estudantes estabelecem com os coletivos em que participam na escola. Uma cópia fica com o/a estudante e outra vai para a pasta individual. Em casos de transferência, esses pareceres e as pastas de acompanhamento individual são entregues para os/as estudantes ou enviados para a nova escola.

13

PRÁXIS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR – TRABALHO COLETIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA

O ponto de partida para o planejamento educacional é o que torna necessária a existência da escola: a socialização dos conhecimentos escolares. Conhecimentos produzidos pela humanidade que extrapolam o âmbito local, onde moram e vivem os sujeitos do campo, conhecimentos de base científica, que possuem sistematicidade e podem contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. A pedagogia histórico-crítica propõe fundamentos imprescindíveis ao planejamento educacional, promovendo um trabalho pedagógico orientado sistematicamente, e não pela reprodução da cotidianidade e espontaneísmo. Assim, reencontrar a função do ensino escolar no atual momento histórico é imprescindível aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da apropriação da complexidade que envolve a realidade e da elaboração de ações fundamentais para transformá-la.

Segundo Martins (2018), **as questões referentes a “o quê”, “como” e “a quem” vamos ensinar constituem uma tríade inseparável**, em que os sujeitos a quem vamos transmitir os conhecimentos devem ser conhecidos concretamente, levando-se em conta as condições reais de sua existência (prática social), as características do período e época de desenvolvimento, as crises decorrentes, bem como a orientação metodológica para a definição das atividades.

A transmissão dos conhecimentos escolares exige um planejamento educacional fundamentado em processos metodológicos sistemáticos e de atendimento à concretude da existência dos sujeitos do campo, na função



de sujeitos do processo educativo, sendo a apropriação dos conceitos científicos necessária ao avanço do desenvolvimento do pensamento para que se alcance o desenvolvimento de elaborações complexas e teóricas do pensamento humano.

Portanto, o planejamento educacional proposto pela Pedagogia Histórico crítica, delimitado na tríade mencionada, possibilita às Escolas do Campo promover a socialização dos conhecimentos sistematizados como possibilidade de alcançar a compreensão das contradições existentes no campo brasileiro e superá-las com a resistência à lógica capitalista, que expropria a população do território, da terra, do trabalho socialmente útil na agricultura, da cultura camponesa, do acesso à educação escolar no campo de qualidade socialmente referenciada.

Nas Escolas do Campo que tomam como base a Pedagogia do Movimento, há experiências em que se organizam **Coletivos de Educadores/as** e, com eles/as, se realizam planejamentos coletivos. Nesses momentos, educadores/as reúnem-se na escola, com a coordenação pedagógica, podendo haver a participação de outros sujeitos da comunidade (famílias, representantes de outras instâncias colegiadas e/ou outros ambientes formativos), ou mesmo da gestão da escola, para avaliar, estudar e planejar. A periodicidade difere de uma escola para outra.

No âmbito do planejamento coletivo, os/as educadores/as se reúnem em diferentes momentos, seja por ciclo etário, por conhecimento a ser trabalhado, por temagerador, por porção da realidade. Independentemente da denominação, o intuito é planejar buscando a socialização do conhecimento em conexão com os fenômenos concretos da vida, algo que não se alcança sem estabelecer abordagens epistemológicas e interdisciplinares, o que pressupõe estudo da realidade, diálogos, trocas e um horizonte comum no que diz respeito à construção da Escola pública do Campo.

14

A RELAÇÃO DO CURRÍCULO COM A OTP E OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo deste Caderno, traçamos caminhos de possibilidades para animar as Escolas do Campo a retomarem e/ou darem seguimento à sua



tarefa principal: oportunizar às crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as a apropriação dos conhecimentos sistematizados, que constituem o patrimônio Cultural da humanidade, para a emancipação humana e social. Mas, para dimensionar a relevância dessa tarefa, é importante recuperar que a Educação do Campo tem origem ao mesmo tempo na denúncia e no anúncio, e que estes dois aspectos dizem respeito ao papel do Estado (sua presença, sua ausência no campo) e ao modelo de sociedade que, no capitalismo, se pauta pela exploração e na produção de amplas desigualdades.

No âmbito da denúncia, a Educação do Campo aponta que a forma social atual (capitalista) deve ser superada, uma vez que nesse formato a igualdade, a equidade e a justiça não podem ser alcançadas. Assim, ela anuncia, tendo como referência a luta social camponesa, que a superação da sociedade capitalista por uma sociedade baseada na igualdade, equidade e justiça deve ser o horizonte que nos unifica e fortalece.

A Educação do Campo (como processo educativo) perpassa toda a Educação Básica em suas etapas e modalidades e alcança a Educação Superior, também denunciando que o modelo educacional hegemônico não é capaz de colaborar com a construção dessa sociedade; pois, como diz Tonet (s.d, p. 3), subordina “a formação cultural/espiritual humana, aos imperativos da produção da riqueza”, o que impossibilita uma formação humana integral.

Entre os objetivos da Educação do Campo, está a defesa de que todos os seus sujeitos devem ter acesso aos bens culturais e os conhecimentos (acumulados pelas ciências e pelas tradições dos seus povos) que integram esses bens. Isso significa que a escola deve voltar-se para a sua tarefa essencial, de criar condições para que todos e todas possam adquirir, viver, construir conhecimentos e experiências que elevem suas capacidades humanas. Isso inclui conhecer a dinâmica da realidade social e desenvolver as condições de atuar nessa realidade para transformá-la.

Contudo, nas últimas décadas, vivenciamos um aprofundamento das políticas neoliberais a serviço do grande capital. Estas políticas atuam moldando o papel do Estado e, portanto, das políticas públicas, levando-as para longe do que a classe trabalhadora tem reivindicado, inclusive na área educacional. As políticas de educação em curso, aquelas defendidas



pelos grupos dominantes, reforçam os princípios e finalidades do atual modelo social (o capitalismo) e são construídas via agendas internacionais que “amarram” muitas decisões dos governos dos países dependentes do capital financeiro internacional aos interesses dos organismos multilaterais que formulam as diretrizes dessas políticas.

Estas políticas se confrontam, diretamente, com a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, Quilombola e EJA, que são perspectivas educacionais progressistas e de finalidade emancipatória. Este confronto ocorre por vários aspectos. O principal deles é que elas não são pensadas pelas escolas e pelas comunidades, nem no diálogo com coletivos da educação (associações, sindicatos, movimentos e entidades representativas). Elas nascem dentro dos organismos financeiros que querem garantir que a escola adeque o comportamento de seus sujeitos às necessidades econômicas do atual modo de produção, e não para a sua transformação.

Com esse objetivo final, essas políticas impõem um modelo de educação que aparta a escola das necessidades humanas básicas de convivência, do trabalho socialmente necessário e da relação com a natureza viva, limitando o conhecimento científico aos seus aspectos mais formais, reduzindo drasticamente o papel social, cultural e transformador que a educação possui. **Uma das áreas mais focadas nesse contexto é o currículo, uma vez que ele é a centralidade do trabalho escolar.**

A BNCC é um exemplo (e eixo de sustentação) das políticas que caminham nessa direção. Sua marca é a padronização do conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar, tendo como ponto de partida e de chegada competências e habilidades iguais para todos/as os/as estudantes. Isso quer dizer que, na lógica da Base, a diversidade cultural, ambiental, territorial bem como as desigualdades sociais que marcam a vida dos sujeitos que estão nas escolas não fazem diferença na seleção do currículo, ou seja, do que estes sujeitos devem aprender. Contudo, nós vimos, ao longo das pistas reflexivas que trouxemos neste Caderno, que essa premissa não é verdadeira, pois a escola forma condutas sociais e, por isso, seu papel histórico centrou-se em ser o principal lócus de adequação das pessoas às exigências sociais de cada época.

A Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a EJA nasceram da reivindicação e da luta social, por isso elas



vão na contramão dessa visão de educação adaptadora, assumindo para si o desafio de se colocar a favor dos sujeitos, para consolidar uma escola capaz de atuar na transformação da realidade. Assim elas trazem para a escola demandas que não estão na agenda comum da Base (do modelo dominante, padronizado, hegemônico), exigindo que o currículo, os conhecimentos e experiências educativas articulem-se com a práxis social.

O que se tem como finalidade na Educação do Campo é atuar na formação de sujeitos que reúnam condições de intervenção social numa perspectiva comprometida com o fim da exploração e das desigualdades. Para avançar nesse horizonte, é preciso garantir o acesso ao que há de mais relevante no campo dos conhecimentos historicamente acumulados, tanto no que se refere às ciências e às artes quanto no âmbito das diversas práticas, tradições e lutas sociais de caráter emancipatório que sinalizam outros saberes, outros valores, outros sentir-pensares, outras relações sociais. É neste ponto, sobretudo, que o currículo da BNCC não atende aos interesses dos povos do campo, posto que a Educação do Campo tem posição de classe, é das e para as classes trabalhadoras!

Passamos a entender, assim, que o currículo tem relação direta com os objetivos da educação e que os objetivos educacionais (impressos nas políticas curriculares, por exemplo) não são pensados nem determinados fora da relação com as outras práticas sociais. Como vivemos em uma sociedade de classes, onde uma domina a outra e cada uma tem interesses distintos para se manter, a escola acaba sendo um espaço social disputado, pois é importante para ambos os lados. Por esta razão, temos explicitadas no currículo da BNCC a visão de educação e de sociedade da classe dominante (e o que ela deseja para a classe dominada) e, nas Diretrizes da Educação do Campo, Escolar, Indígena e Quilombola, bem como na EJA, nas matrizes pedagógicas que as orientam, a sociedade e a educação interessam às classes trabalhadoras.

Ao se ter evidentes estes elementos que atuam na essencialidade do trabalho da escola, é fundamental dar atenção a três outros aspectos que se interligam e compõem a dinâmica educativa no ambiente escolar: **a gestão, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação.**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) merece especial atenção, pois ele assegura a direção dos rumos da atividade educativa e define como se dará



a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), de modo que leve a escola a desempenhar com êxito o seu trabalho. Lembramos neste Caderno que ambos (o PPP e a OTP) significam o exercício de estruturar e pensar as formas como o conjunto de conhecimentos (materializados na seleção curricular), o qual pode ser socializado e expandido aos estudantes/educandos e educandas.

Como exercício, podemos nos perguntar: **Qual seria a melhor forma de socializar os conhecimentos com os estudantes?** Podemos fazer isso apenas na sala de aula, com os livros, seguindo os manuais de orientação que recebemos, ou desenvolvendo esse processo coletivamente, articulando o que fazemos em sala com os outros espaços da escola, da comunidade, com outras formas de produção do conhecimento? Vamos ensinar os conteúdos da história, da geografia, da ciência, das artes, apenas pela leitura do que está nos livros? Ou potencializar o acesso a estes conhecimentos, fazendo uso de práticas como o Inventário da Comunidade ou o Diagnóstico Rural Participativo (DRP), que nos ajudam a ampliar o olhar sobre a comunidade, a identificar os problemas presentes e avançar na compreensão da realidade? Podemos usar o plano de estudo, como fazem as EFAS, como sendo instrumento pedagógico de aproximação e intervenção na comunidade? É possível promover feiras literárias anuais para que estudantes e comunidade reconheçam seus artistas e passem a conhecer renomados/as autores/as da literatura nacional e mundial, como forma de lhes possibilitar novas experiências?

Vimos, ao longo do Caderno, que a Escola do Campo é espaço comunitário, de mobilização social, um instrumento cultural do povo com o povo. Compreende-se assim, que **um currículo que ensina o mesmo para todos/as, ignorando a diversidade, as lutas sociais; ou um currículo que se desloca das áreas do conhecimento para se resumir a aquisição de competências (comportamentais adaptativas), e isento da vida na sua totalidade e contradições; não serve para a Escola do Campo.**

Por ser a Escola do Campo um espaço de alargamento das mentalidades e a educação entendida como processo de emancipação (como bem semeou Paulo Freire), a escola passa a ser estratégica na formação humana dos sujeitos, associando ao projeto de vida e de sociedade; que ela assuma em seu processo educativo, tão fundamental para manter viva a esperança



de que podemos traçar outros caminhos. Estes princípios fazem com que as ações que contemplam a OTP devam ser coletivamente articuladas, planejadas e experienciadas, tendo a gestão democrática como princípio e, ao mesmo tempo, uma meta. Em outras palavras, a escola precisa, na sua organização para socialização e produção do conhecimento, oportunizar vivências e experiências educativas que indiquem aos/às educandos/as e todos/as que a fazem outros princípios e formas de organização social, distintos das formas e valores capitalistas. É necessário mostrar que estes valores são possíveis, necessários e desejáveis.

Colocar os princípios sinalizados neste Caderno em prática é uma tarefa que está sendo reiterada aos/às docentes do campo. Temos ciência de que é uma tarefa exigente, pois estamos em plena ascensão de um modelo educacional cujos traços da escola que defendemos vem sendo retirados e substituídos por uma escola pressionada por resultados que não foram pensados com as reais necessidades dos seus sujeitos.

Um dos mecanismos desse movimento de reconfiguração da escola é a avaliação, por meio dos exames, a partir de testes padronizados na mesma lógica do currículo uniforme que a BNCC propõe. A avaliação, nesse sentido, cumpre exclusivamente a função de assegurar as prescrições do projeto de educação defendido pela classe dominante. Importa lembrar que a avaliação (os indicadores e as formas de sua configuração) ganhou um lugar de destaque e é, também, usada como forma de controle, impondo um sentido de qualidade, que vai em direção oposta ao que temos defendido como objetivo da Educação do Campo. Dizendo isto, fica evidente a relação direta da avaliação (o que é avaliado, como e para quê) com os objetivos e finalidade da educação.

A ideia de qualidade da educação, bem como o papel da avaliação, foi alterada nas últimas décadas e passou-se a assumir uma visão estritamente voltada à avaliação como instrumento de controle e regulação das escolas, dos/as professores/as e da aprendizagem. Isso ocorre porque a qualidade passou a ser entendida, exclusivamente, a partir do desempenho dos/as estudantes nos testes em larga escala. Assim as escolas precisam alcançar os índices que lhe foram impostos como indicadores de qualidade, isolando estes indicadores dos demais processos educativos. Os rankings,



que são amplamente divulgados, pressionam a escola e os/as professores/as, colocando na educação os mesmos princípios que regem as leis do mercado, entre eles a competitividade.

Essa forma avaliativa compara e padroniza os/as diferentes e desiguais, passando a exigir os mesmos resultados para todos/as, ainda que as condições que lhe são disponíveis não sejam as mesmas. O discurso de que “todos/as têm direito a aprender” ignora que nem todos/as têm as condições necessárias para isso. Ao colocar de lado este fator, cometem-se muitas injustiças com os processos e com os resultados, principalmente por transferir aos sujeitos (individualmente) a responsabilidade pelo não êxito. Práticas sustentadas nesse modelo têm intensificado a precarização do trabalho docente e levado muitos professores e professoras ao adoecimento.

Acompanhar e avaliar a qualidade da educação é importante, contudo é relevante pensar sobre: **Qual concepção de avaliação nos orienta? Qual é a finalidade da avaliação? E a qual concepção de qualidade ela está associada? Ou, dito de uma forma simples: O que é uma Educação do Campo de qualidade? O que ela deve assegurar?**

Com estas perguntas, ressaltamos que **a concepção de currículo, e a de avaliação na e com a Educação do Campo, são fundamentais para construir a escola, seu formato e seus processos.** O diálogo sobre qual currículo, quais objetivos, qual avaliação e qual qualidade deve ser permanente, de forma que a práxis pedagógica não se afaste do que lhe é indispensável e está no horizonte – **a denúncia e o anúncio** presentes nas lutas sociais camponesas que lhes deu origem. Isso lembra que **a finalidade da Educação do Campo é a formação humana para a emancipação social.**

O diálogo sobre estas questões na escola pode ser incentivado pelos seguintes questionamentos: **queremos adequar a Educação do Campo às atuais formas de políticas das classes dominantes? Ou devemos pensar e propor outras formas de políticas curriculares e de avaliação, de gestão, de financiamento, e de formação dos professores/as, que atendam aos objetivos e finalidades da Educação do Campo?** Há muitas possibilidades sinalizadas nas suas diretrizes da Educação do Campo, no marco teórico e, especialmente, na práxis social historicamente acumulada nas múltiplas e diversificadas vivências em curso no País, protagonizadas pelo Movimento



da Educação do Campo, que podem nos ajudar a pensar sobre estas formas outras de políticas educacionais.

Desejamos, por fim, que este Caderno cumpra a sua missão de alimentar boas reflexões e vivências em suas escolas e comunidades, almejando que marchemos em ritmo intenso rumo a uma sociedade baseada na justiça, na igualdade, na equidade, na esperança e com solidariedade.

*Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do Sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.*

(Semente do Amanhã, Nunca pare de Sonhar – Gonzaguinha)

Conforme salientamos no início deste texto, consideramos que as práxis aqui apresentadas são centrais para a construção da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas. A este respeito, lembramos: **todos e todas são construtores/as da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas que queremos no Brasil.** Leia, pense, crie, transforme, adote alguns dos elementos/práxis na perspectiva de “arrumar a Escola do Campo”, na lógica da Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais no Brasil.

Que façamos, juntos e juntas, a Escola de direito dos povos do campo, das águas e das florestas em nosso País.



REFERÊNCIAS

- BARRETO, V. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2017a.
- CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogia socialista russa. In: CALDART, R. S.; BÔAS, R. L.V. (orgs.). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais.** São Paulo: Expressão Popular, 2017b.
- CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Formação de formadores.** Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-76.
- CALDART, R. S. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, R.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de agroecologia e educação.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021. p. 355-361
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho necessário**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- CALDART, R. S. *et al.* Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo** São Paulo: Expressão Popular, 2017b. p. 163-182.
- CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica. 2020. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>, Acesso em: 04 fev. 2025
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista.** Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.
- CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, 2014.
- CORRÊA, A. J. **Pedagogia socialista e educação do campo: reflexões a partir do**



estágio em ciências da natureza. 2014. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/203027/TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jan. 2024.

DALMAGRO, S. Os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 10., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, PR: [s. n.], 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_SANDRA-LUCIANA-DALMAGRO.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

DE MATOS E SILVA, L. M.; GEHRKE, M. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. *Educere et Educare*, [s. l.], v. 13, n. 30, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19584>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DE SOUZA, M. A.; GHEDINI, C. M. Pedagogia socialista, educação popular e educação do campo: problematizando a escola pública no/do campo. *Movimento-revista de educação*, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 130-155, 9 jun. 2020.

DREMISKI, J. L. ; SOUZA, E. L. . Feiras de Sementes Crioulas - Protagonismo em Escolas do Campo. In: Lourenço Resende da Costa; José Junio da Silva. (Org.). *Diálogos Educacionais: Desafios Perenes*. 1ed. São Paulo: Todas as Musas, 2022, v. I, p. 01-227.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 3(1), 128–138. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i1.9499>.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. In: XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, 2014. p. 101-122.

ENGELS, F. *Princípios básicos do comunismo*. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982.

FARIAS, A. N. *et al.* Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs.). *Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREINET, C. *O jornal escolar*. Portugal: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *As muitas facetas da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: [UNESP], 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- FREITAS, L. C. de. **Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Luta Por Uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito**. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich, **A Escola-Comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Apresentação da obra Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio; RITTER, Janete; SANTOS, Ana Claudia Antunes dos; MACHADO, Daniele Regina; RIBEIRO, Hélen Patrícia; NEVES, Thiago Miranda Lopes das; ANDRADE, Bruno Vieira. **Festa das Sementes Crioulas no Projeto das escolas públicas do campo multianos: mudanças e inovação**. Anais do XXII SEU – Seminário de Extensão da Unioeste “Extensão da Teoria à Prática”. Unioeste: Cascavel, 2023.
- GEHRKE, M., HAMMEL, A. C., & Siebert SAPELLI, M. L. (2023). Planejamento pedagógico: A realidade/atualidade como ponto de partida. **Revista Contexto & Educação**, 38(120), e11480
- GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GEHRKE. **Registro de Cadernos de Campo**. 1999.
- GEHRKE. **Registro de Cadernos de Campo**, 2020.
- GEHRKE. **Relatório pessoal**, 2000.
- HAGE, Salomão M.; ARAUJO, Helen. S. (Org.) ; ARAUJO, Nazaré (Org.) ; FONSECA, Joel. D. da (Orgs.) . **Programa Escola da Terra: Cartografia da Diversidade e Complexidade de sua execução no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 330p .
- HAMMEL, A. C.; FERREIRA, E. M.; GEHRKE, M.; FINATTO, R. A. (orgs.). **Escolas multisseriadas do Paraná: um estudo a partir do programa Escola da Terra**. Curitiba, PR: CRV, 2021. 114 p. (Coleção Estudos e Práticas em Educação do Campo – volume 1.)
- JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. As bases teóricas da Educação do Campo e suas contribuições para a licenciatura em Educação do Campo. **Pensamento Educacional**, [s. l.], v. 13, n. 34, 2018. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1402>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEITE, V. de J. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3396>. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEITE, V. de J.; PORTO BORGES, L. F. Escola única do trabalho Pós-Revolução Russa de 1917 e o trabalho como princípio educativo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 3, p. 226-235, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i3.29014>. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEITE, V. J.; SAPELLI, M. S. Complexos de estudo. In: VARGAS, M. C. et al (org.). **Dicionário agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEITE, V. J.; SAPELLI, M. S. Escolas itinerantes do MST/Paraná: ensaios da escola do trabalho e o desafio da ampliação da participação dos estudantes. In: ROMPATTO, M.; CRESTANI, L. de A. **Territorialidades camponesas no Noroeste do Paraná**. Cascavel, PR: FAG, 2021b. p. 262-282. Disponível em: <https://mst.org.br/download/territorialidades-camponesas-no-noroeste-do-parana/>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea.)

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982a.

MARX, K. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. O trabalho alienado. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: I – Feurbach**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global, 2006.

MENEZES, H. C. M., MOREIRA, I.; ZIENTARSKI, C. Escola da Terra e Pedagogia Histórico-Crítica: formação docente. **Revista Extensão e Ação**, [s. l.], v. 3, n. 12, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/extensaoemacao/article/view/11838>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

MOLINA, M. C; FREITAS H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Proposta de Educação do Movimento Sem Terra para as escolas de acampamentos e assentamentos. 1991. In: KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação no MST: memó-**



- ria, documentos 1987-2015. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017c. pp. 23-29.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, RS: Iterra, 2005.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores**. **Coleção de Cadernos da Escola Itinerante**, Curitiba, PR, ano II, n. 4, nov. 2009.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2013.
- OLIVEIRA, Adeliâne Vieira de. **A territorialização das escolas de ensino médio do campo: o caso da Eem Francisco Araújo Barros no Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema – Ceará**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral, 2018.
- ONÇAY, S. T. V. **O tema gerador na relação com a constituição de políticas públicas**. Ijuí, RS: Unijui, 2006.
- MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 190–204, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i46.8640080. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Nome da Obra. Caxias: a XII
- PISTRAK, M. (org.). **A escola-comuna**. Tradução de: Luiz Carlos de Freitas; Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANTOS, M. G. dos. **Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades**. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.
- SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida**. Guarapuava: Apprehendere, 2017. (Caderno de Educação do Campo, 2). 106 p. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2017/03/caderno-2-min.pdf>, Acesso em: 04 fev. 2025
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; DOS SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. dos S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305 p.
- SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico**



no campo da história ao debate da construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Capítulo 10: pós-graduação, pedagogia e movimentos sociais na luta pela educação popular. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a. (Coleção educação contemporânea.)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b. (Coleção educação contemporânea.)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Prefácio. In: GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019c.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D., DURTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica: Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/clari/Downloads/A_formacao_humana_na_perspectiva_histori.pdf. Acesso em 12/07/2024, Acesso em: 18 fev. 2025.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENA, I. P. F. de S. **Além das cercas, o que há? A educação do campo no contexto da cultura digital**. 2020. 441 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020.

SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

SHULGIN, V. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix. (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: Eduneb, 2013. p. 17-35.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. s/d. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf, Acesso em: 05 fev. 2025

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16.ed.São Paulo: Libertad, 200



Lista de siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, , Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



Lista de quadros e figuras

QUADROS

Quadro 1:	Tempos educativos desenvolvidos pelo MST	94
Quadro 2:	Possibilidades de trabalhos na Biblioteca Escolar (BE) do Trabalho	112
Quadro 3:	Levantamento dos Tipos de Sementes Crioulas das Famílias	118
Quadro 4:	Quadro de lógicas presentes na práxis da avaliação nas escolas	121

FIGURAS

Figura 1:	Esboço dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo	38
Figura 2:	Processo para as primeiras aproximações e ideias de determinado objeto de estudo	55
Figura 3:	Mosaico de imagens de diferentes tempos educativos das Escolas Itinerantes no Paraná	95
Figura 4:	Estudantes durante pesquisa na horta escolar	99
Figura 5:	Estudantes colhendo alface na horta escolar	99
Figura 6:	Estudantes em trabalho de recuperação de nascentes	99
Figura 7:	Roteiro da proposta de Organização Política das Escola Itinerante do MST	104
Figura 8:	Capa do Jornal Escolar “Frutos da Terra”, da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu-PR	107
Figura 9:	Capa do Jornal Escolar “Frutos da Luta”, da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, em Passos Maio-SC	108
Figura 10:	Festa das Sementes Crioulas nas Escolas Públicas no/do Campo – Região Sudoeste do Paraná (2015-2023)	115
Figura 11:	Feiras de Sementes Crioulas na Escola – Região Centro-Sul do Paraná (2016-2023)	116
Figura 12:	Capas externas das pastas de acompanhamento criadas nos municípios de Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu-PR e Passos Maio-SC	122



Sobre os Autores e as Autoras

Clarice Zientarski

Doutora em Educação. Prof^a do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará. Prof^a e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Coordenadora da Escola da Terra Ceará. Coord. Grupo de Pesquisa Educampo/UFC/Núcleo de Base/ HISTEDBR.
E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Pós-Doutoranda em Educação. Professora Ajunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-DEDC VII) e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT). Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). Membro da ANFOPE.
E-mail: ipfsouza@uneb.br

Marcos Gehrke

Pós-Doutorado em Educação. Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro da Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”. Coordenador do Curso de Pedagogia do Campo MST/PRONERA/UNICENTRO.
E-mail: mgehrke@unicentro.br

Natacha Eugênia Janata

Doutorado em Educação. Professora do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA/UFSC). Formadora do Programa Escola da Terra desde 2017. Membro da Rede Latino-Americana de estudos marxistas em Educação do Campo.
E-mail: natacha.janata@ufsc.br

Sicleide Gonçalves Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Componente do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/UFBA). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Teofilândia/BA e nos Anos Finais, município de Barrocas/BA.
E-mail: siqueiroz@yahoo.com.br

Solange Todero Von Onçay

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (1990). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2003). Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS). Doutoranda no Programa de pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural



do Rio de Janeiro. É professora do Ensino Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Erechim-RS.

E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

Valter de Jesus Leite

Membro da Coordenação Nacional do Setor de Educação do MST.

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Em 2023 passou a compor a Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC) e a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (CPN Pronera).

E-mail: valterleitemstpr@gmail.com





Sobre os Organizadores e as Organizadoras da Coleção

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/ UFPA). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista Produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: salomao.hage@yahoo.com.br

Maria Isabel Antunes-Rocha

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: isabelantunes@ufmg.br

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, Campus de Cametá.

Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Xavier Carvalho de Sousa Neto

Graduado em Estudos Sociais, com Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social (UPIS-BRASILIA). Especialista em Educação pela Universidade Cândido Mendes (RJ, 2004). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Doutorando em Governança e Transformação Digital (UFT). Servidor efetivo do Ministério da Educação em cargo de nível superior desde 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades técnico-pedagógicas e coordenação técnica de projetos.

E-mail: xavierneto@mec.gov.br

Álida Angélica Alves Leal

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora em Educação do Campo/territórios rurais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidad de Barcelona (UB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o Projeto de Extensão “Linhas da FaE – Coletivo de Bordado Livre em Defesa da Educação pública”.



Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo FaE/ UFMG).

E-mail: alidaufmg@gmail.com

Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Advogada, atua na coordenação e execução de projetos na área de Direitos Humanos de crianças e adolescentes e formação de agentes do sistema de garantia de direitos. Secretária Executiva do Programa Escola de Conselhos – Pará. Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM, projeto executado pelo Movimento República de Emaús, por meio de Convenio firmado entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará – SEJUDH.

E-mail: advnaraujo@gmail.com



Tempo de Arar

Tempo de Semear

Tempo de *Irrigar*

Tempo de Cultivar

Tempo de Colher

Tempo de Viver & de Transformar

Tempo de Recomeçar & de Morrer

Tempo de vigorar a planta

Uma nova flor anunciando a semente

Ciclo da vida em movimento

Tempo de construir a Escola Pública do Campo

Escola da Terra – Território de novos tempos

De Dignidade, Justiça, Democracia & Emancipação

A Coleção *Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios* expressa o esforço e trabalho de diferentes sujeitos, individuais e coletivos, com a intencionalidade de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo, águas e florestas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

Enquanto uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem nesses territórios. Assegura autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a sua execução.

A necessidade de consolidar o Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação dos educadores e educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas em todas as regiões do Brasil justifica a produção dessa Coleção, constituída por cinco Cadernos Formativos com temas de referência considerados imprescindíveis ao fortalecimento da Educação do Campo em nosso país.

Esperamos que o material, de forma abrangente, contribua com a formação de formadores e de formadoras e de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas dos territórios do campo, águas e florestas; e de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e o Movimento da Educação do Campo; assim como dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos/as militantes que atuam no campo da Formação de Professores e Professores.