

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO  
SABER PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS:  
fundamentos da Pedagogia Soviética**

**JÚLIA BOEMER**

FLORIANÓPOLIS  
2018



**JÚLIA BOEMER**

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO  
SABER PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS:  
fundamentos da Pedagogia Soviética**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Trabalho e Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraya Franzoni Conde

**FLORIANÓPOLIS**  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Boemer, Júlia

Contribuições da escola itinerante caminhos do  
saber para a auto-organização das crianças :  
fundamentos da Pedagogia Soviética / Júlia Boemer  
; orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraya Franzoni Conde,  
2018.

235 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância nos Anos Iniciais. 3.  
Pedagogia Soviética. 4. Auto-organização infantil. 5.  
Escola Itinerante do MST. I. Conde, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraya  
Franzoni . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.

**JÚLIA BOEMER**

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO  
SABER PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS:  
fundamentos da Pedagogia Soviética**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de agosto de 2018.

---

Prof<sup>o</sup>, Dr<sup>o</sup>Elison Paim.  
Coordenador do Programa

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Soraya Franzoni Conde (Orientadora e examinadora),  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Sandra Luciana Dalmagro (Examinadora),  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Eliete Ávila Wolff (Examinadora),  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Caroline Bahniuk (Examinadora),

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Natacha Eugenia Janata (Examinadora e suplente),  
Universidade Federal de Santa Catarina

*Dedico esta dissertação à luta da classe trabalhadora,  
em especial, à minha  
mãe, Leyli Abdala Pires  
Boemer.*

*Ela, que iniciou seu trabalho aos 14 anos educando crianças,  
jovens e adultos das favelas da Grande Florianópolis e São Paulo.  
Quem lutou contra a ditadura e sofreu com a repressão violenta desse Estado-  
burguês.*

*Quem teve que trabalhar 60 horas semanais...  
e mesmo se dividindo entre viagens à trabalho, planejamentos,  
avaliações e formações, dava o melhor de si para formar a mim  
e minha irmã seres humanos revoltados com a injustiça e solidários  
à luta dos/as trabalhadores/as.*

*Quem nunca mediu esforços para que estudássemos numa Universidade  
Pública,  
ao mesmo tempo em que nos ensinava a responsabilidade de conquistar esse  
lugar.*

*Quem me apresentou a luta do MST quando eu ainda era criança,  
e permitiu que eu me unisse à sua indignação.*

*Ela, que representa uma singularidade da classe trabalhadora.  
Dedico esse trabalho à minha mãe, por quem ela é e por quem me fez ser!  
(de tão parecidas chega a sair faíscas).  
Com todo amor e orgulho!!!*



## AGRADECIMENTOS

Por mais que as pesquisas não tenham caráter individual e o conhecimento seja produzido socialmente, o processo de estudo, investigação, análise, escrita, é um momento singular em que cada pesquisador/a precisa se organizar, se comprometer, renunciar, apreender, criar... Todavia, ainda que a responsabilidade pela conclusão deste trabalho seja minha, enquanto pesquisadora, eu não estive só. Precisei de muitas pessoas que me ensinassem, outras que possibilitassem a pesquisa, e ainda daquelas que me deram o suporte e apoio necessários durante esses anos de estudo. Para elas é quem dirijo meus agradecimentos:

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ao Setor de Educação do Paraná, especialmente ao Valter Leite que no primeiro contato já se mostrou disponível e me ajudou na busca por uma escola para ser o lócus desta pesquisa, possibilitando meu diálogo com a coordenação pedagógica e minha inserção nesse espaço do MST. Aos coordenadores Erika Nascimento, Jones Fernando Jeremias de Lima e Joélia Cordeiro de Godoi pelo apoio absoluto, parceria e confiança.

À todos/as acampados/as do Maila Sabrina que me acolheram e participaram da pesquisa. Carinhosamente, às crianças e aos demais estudantes, por tanto aprendizado, por me encherem de esperança e lembrarem, em meio ao caos, o real sentido desta pesquisa e de meu compromisso com a luta dos trabalhadores/as. Às famílias que permitiram tanto minha presença na escola, quanto a participação das crianças na pesquisa. Às professoras e professores que tanto me ensinaram, compartilhando sua prática, dialogando sobre a teoria e refletindo sobre as dificuldades cotidianas. À Dona Marli – cozinheira da escola – e sua família, por me receberam em sua casa na primeira visita de campo e compartilharam momentos de descoberta e alegria.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, por ter financiado minha bolsa de estudos, a qual possibilitou-me dedicação exclusiva à pesquisa.

À minha orientadora Soraya F. Conde pela confiança e liberdade que me concedeu durante esse processo. Especialmente por ter me ajudado, logo no início, a enxergar a importância de direcionar a pesquisa para as experiências do MST.

Às professoras Natacha Eugenia Janata, Sandra Luciana Dalmagro, Eliete Wolff, Ângela Coutinho, Caroline Bahniuk por contribuírem com esta pesquisa, no processo de qualificação e defesa, os seus olhares lapidaram os meus.

Às minhas colegas de estudo, tanto as que ingressaram comigo no mestrado e compartilharam das mesmas dúvidas, angústias e conquistas, quanto as que participaram do Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância (GETEI). Também aos professores e colegas do grupo Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC).

Carinhosamente, aos meus colegas, parceiros e militantes, Cynthia, Pedro, Antony e Natacha que aceitaram a tarefa de organizar e desenvolver o Círculo de Leituras sobre a Pedagogia Socialista, o qual tornou-se um espaço de tanto aprendizado, socialização e fortalecimento, permitindo que este estudo não fosse tão solitário.

À Cynthia e à Geisa que gentilmente me ajudaram com as traduções em espanhol e em inglês.

Aos meus pais, Luiz Nazareno Boemer e Leyli A. P. Boemer que me ampararam nesse momento, como sempre fizeram. Cuidando de meu bem-estar físico e emocional. Compreendendo meu silêncio, minha ausência e sendo meus companheiros nas frias madrugadas de estudos intermináveis. Sem eles não seria possível nem imaginar estar neste lugar.

À minha irmã, Luisa Boemer que, incondicionalmente, esteve/está ao meu lado. Por vezes, deixando suas tarefas para apoiar as minhas. Sabendo as palavras certas, tanto para me acalantar nos momentos de tormenta, quanto para me fortalecer nas horas de concentração. Foi meu amparo e meu guia!

Ao Vitor que trouxe alegria para minha casa e para minha rotina de estudos, me enchendo de carinho, transformando nossa dor em amor e em esperança!

Ao meu namorado Rudney J. Eller Junior por me apoiar desde o início a fazer o mestrado e por compreender minha ausência durante esse tempo, além da falta de humor, de paciência, de atenção... sem essa parceria, os longos dois anos seriam ainda mais difíceis. Também à sua família que se preocupou e vibrou junto comigo.

Ao meu padrinho Valcionir Corrêa que consegue traduzir as palavras de Marx para o entendível e não mediu esforços para me ensinar a compreendê-las. Esteve ao meu lado desde o processo seletivo, me ensinando e vibrando comigo. Também à sua esposa Conceição, tão presente e atenciosa.

À Cintia Campos, Maria de Jesus, Pedro Henrique e Tony por serem a família que eu escolhi, por respeitarem minha ausência e apoiarem minhas decisões, me fortalecendo e me amparando nos momentos de desespero.

Aos amigos e amigas, que sentiram comigo as fases desta pesquisa. Em especial, À Natacha, que há muitos anos faz parte da minha vida me

ajudando a enxergar o mundo e a construir caminhos repletos de amor e rebeldia. Também ao Edson, Dandara e Haydee que são presentes em tantos momentos especiais, trazendo leveza e alegria para os meus dias. À Thelmely, tão carinhosa e gentil com as palavras, me trouxe afago e esperança nos momentos de desespero. À Sheila pelo apoio e ofertas constantes de ajuda. À Gláucia, Rafaela, Simone, Bruna, Renaly e Joice por se fazerem presentes mesmo à distância e pelo incentivo constante que tanto me fortaleceu.

Para todas/os que não mencionei especificamente, mas que fizeram parte da minha vida e contribuíram em minha formação humana, “*eu sou porque nós somos!*”



*Chicago está cheia de fábricas. Existem fábricas até no centro da cidade, ao redor de um dos edifícios mais altos do mundo. Chicago está cheia de fábricas, Chicago está cheia de operários.*

*Ao chegar ao bairro de Heymarket, peço aos meus amigos que me mostrem o lugar onde foram enforcados, em 1886, aqueles operários que o mundo inteiro saúda a cada primeiro de maio.*

*— Deve ser por aqui – me dizem. Mas ninguém sabe. Não foi erguida nenhuma estátua em memória dos mártires de Chicago nem na cidade de Chicago. Nem estátua, nem monolito, nem placa de bronze, nem nada.*

*O primeiro de maio é o único dia verdadeiramente universal da humanidade inteira, o único dia no qual coincidem todas as histórias e todas as geografias, todas as línguas e as religiões e as culturas do mundo; mas nos Estados Unidos o primeiro de maio é um dia como qualquer outro. Nesse dia, as pessoas trabalham normalmente, e ninguém, ou quase ninguém, lembra que os direitos da classe operária não brotaram do vento, ou da mão de Deus ou do amo.*

*Após a inútil exploração de Heymarket, meus amigos me levam para conhecer a melhor livraria da cidade. E lá, por pura curiosidade, por pura casualidade, descubro um velho cartaz que está como que esperando por mim, metido entre muitos outros cartazes de música, rock e cinema.*

*O cartaz reproduz um provérbio da África: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador.*

(A desmemória de Eduardo Galeano, 2007)



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as potencialidades de auto-organização no processo formativo das crianças estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, considerando os elementos da organização da prática pedagógica que contribuem para esse desenvolvimento. A escola localiza-se no acampamento Maila Sabrina, no estado do Paraná e fundamenta-se nos princípios teórico-práticos da Pedagogia Soviética. Com base no materialismo histórico-dialético, selecionamos como categoria de análise a auto-organização, por compreendermos que esta é a uma das bases do processo pedagógico emancipatório. Como procedimentos metodológicos, realizamos: estudo bibliográfico e de documentos orientadores da escola; entrevistas semi-estruturadas com crianças e outros estudantes, professoras e coordenação pedagógica; participação nos Núcleos Setoriais (espaço destinado ao desenvolvimento da auto-organização estudantil), na Reunião da Comissão Executiva (espaço em que os estudantes, juntamente com a equipe pedagógica avaliam e encaminham atividades cotidianas da escola) e na Reunião de Formação dos/as Professores/as; acompanhamento de duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º e 5º ano). Em nossas análises, concluímos que as crianças e os demais estudantes ainda não se auto-organizam, mas aprendem e desenvolvem habilidades, comportamentos, valores e hábitos de organização, fundamentados em princípios socialistas. Sobretudo, evidenciamos a prática dos Núcleos Setoriais como um ensaio coletivo da auto-organização que a escola almeja alcançar, percebendo-o como um espaço potencializador para o desenvolvimento dessa prática.

**Palavras- chave:** Infância nos Anos Iniciais, Pedagogia Soviética; Auto-organização infantil; Escola Itinerante do MST.



## ABSTRACT

This thesis aims to analyze self-organization potentials in the formative process of children students from the Itinerante Caminhos do Saber School, part of Movement of Landless Rural Workers- *MST*, considering the elements of pedagogical practice's organization that contributes to its development. The school is located at Maila Sabrina camping, in the State of Paraná, and is substantiated in the theoretical-practical principles of the Soviet Pedagogy. Based on the historical-dialectical materialism, as analysis category, we selected the self-organization one, once we comprehend this is the basis of the emancipatory pedagogical process. As methodological procedures, we conducted: bibliographical study and school guidance documents; semi-structured interviews with children and other students, as well as with teachers and pedagogical coordinators; participation at Sectorial Nuclei (place meant to the development of student' self-organization) in the Meeting of the Executive Committee (place where the students, along with the pedagogical team, evaluate and route daily school activities) and in the Teacher Training Meeting; attendance of two classrooms in the Early Years of Elementary Education (2nd e 5th grades). In our analysis, we concluded some children and students still do not self-organize themselves, but they learn and develop abilities, behaviors, values and organizing habits, based on socialist principles. Above all, we evidenced the Sectorial Nuclei practices as a self-organization collective essay the school longs for achieving, realizing it as a potential place for the development of this practice.

Key-words: Childhood in the Early Years; Soviet Pedagogy; Child self-organization; *MST* Itinerant School.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Itinerante Caminhos do Saber. Da esquerda para a direita: quiosque, sala da coordenação, sala de aula, biblioteca, sala de aula e uma das quadras de esporte à frente (a outra localiza-se próxima ao quiosque). ..... 78



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos Selecionados na ANPEd, 2013-2017 .....	40
Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos selecionados no Google Acadêmico, referentes ao período de 2003 a 2017.....	40
Quadro 3 - Dissertação e tese selecionadas na Biblioteca Virtual do MST, referentes ao período de 2003 a 2017.....	41
Quadro 4 - Relação das crianças entrevistadas.....	73
Quadro 5 - Relação da coordenação dos Núcleos Setoriais entrevistada .....	73
Quadro 6 - Composição dos Ciclos de Formação .....	81
Quadro 7 - Organização dos Núcleos Setoriais .....	85



## LISTA DE SIGLAS

ACAP	Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
CECISS	Colégio Estadual Iraci Salete Strozak
CED	Centro de Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária
GETEI	Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONG	Organização Não Governamental
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
TMT	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Transformações no Mundo do Trabalho
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>1 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>37</b>
1.1 BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE INFÂNCIA DO CAMPO, PARTICIPAÇÃO E AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTIL .....	37
<b>1.1.1 A infância do campo e do MST: relação entre trabalho e educação</b> .....	<b>42</b>
<b>1.1.2 Educação para além do espaço escolar: MST como sujeito pedagógico</b> .....	<b>48</b>
<b>1.1.3 A dialética entre participação, auto-organização e coletivos infantis</b> .....	<b>56</b>
1.2 SOBRE A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	62
<b>1.2.1 Observação e escuta: a criança como sujeito da pesquisa</b> .....	<b>66</b>
<b>1.2.2 Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>71</b>
1.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER .....	76
<b>1.3.1 Contexto e estrutura da escola</b> .....	<b>76</b>
<b>1.3.2 Organização do Trabalho Pedagógico</b> .....	<b>78</b>
1.4 PESQUISA EXPLORATÓRIA: PRIMEIRA IDA A CAMPO PARA DELIMITAR A PESQUISA .....	88
<b>1.4.1 Conhecendo os estudantes: “Aqui a gente se sente bicho solto”</b> .....	<b>89</b>
1.5 RETORNO AO CAMPO: CONTINUAÇÃO DA PESQUISA .....	92
2. PEDAGOGIA SOVIÉTICA: FUNDAMENTOS REVOLUCIONÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....	97
2.1 NO CAMINHO DO SOCIALISMO: SITUAÇÃO REVOLUCIONÁRIA .....	97
2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA	105
2.3 PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA .....	112
<b>2.3.1 Politecnismo: construção da escola soviética</b> .....	<b>115</b>
2.3.1.1 Trabalho Socialmente Necessário .....	121
2.3.1.2 Atualidade .....	128
2.3.1.3 Auto-organização dos estudantes .....	130
2.3.1.4 Articulação entre trabalho e conteúdo escolar.....	134
<b>3. A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DA LUTA</b> .....	<b>137</b>
3.1 PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO MST .....	137

3.2	CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES: NECESSIDADES E DIFICULDADES.....	145
<b>4.</b>	<b>POTENCIALIDADES DA AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO SOCIALISTA DAS CRIANÇAS “BICHO SOLTO”</b>	<b>151</b>
4.1	COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA .....	152
4.2	IDENTIDADE DA CRIANÇA ESTUDANTE SEM TERRINHA: “NA LUTA”.....	156
4.2.1	“O importante é eu não parar de estudar, não importa onde eu for” .....	161
4.2.2	Criança que luta brincando: escola como um lugar também de brincadeira.....	165
4.2.3	Relação com as famílias acampadas .....	169
4.2.4	Relação com os profissionais da escola.....	173
4.3	ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL E POTENCIALIDADES DE AUTO-ORGANIZAÇÃO .....	180
4.3.1	Trabalho na perspectiva das crianças .....	180
4.3.2	Núcleos Setoriais como potencializadores da auto-organização .....	185
4.3.2.1	A relação entre coordenadores/as dos Núcleos Setoriais e demais estudantes.....	193
4.3.2.2	Tempo formatura: “posição dos trabalhadores!” .....	197
4.3.3	Participação na escola: caminhos para a formação socialista das crianças .....	201
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>211</b>
	<b>REERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>231</b>
APÊNDICE A	– ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO DA ESCOLA.....	232
APÊNDICE B	– ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS PROFESSORES/AS.....	233
APÊNDICE C	– ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS. ....	234
APÊNDICE D	– ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS COORDENADORES/AS DOS NÚCLEOS SETORIAIS.....	235

## INTRODUÇÃO

A difícil questão para nós é: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com sua irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade? Esse é o tamanho da montanha que devemos escalar e conquistar. (MÉSZARÓS, 2015).

O filósofo húngaro István Mészáros (2005, p. 198), declara que a transformação social não se fará a partir da educação, mas sobretudo com ela, e para que isso ocorra é “necessário romper com a lógica do capital”. Ou seja, defende uma educação que se lance para além dos pressupostos capitalistas, capaz de conscientizar a classe trabalhadora. Para isso, o autor aponta como necessidade urgente a formulação de novos “processos de internalização”, especialmente por meio de ações de movimentos sociais. Em suas palavras “necessitamos, urgentemente de uma atividade de ‘contra-internalização’ coerente sustentada, que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe” (MESZÁROS, 2005, p. 56). O sentido é o de incorporar nova cultura política para romper com a lógica da educação para o capital, que reforça e propaga os ideários que sustentam a ideologia capitalista, à medida que esta fomenta as competências individuais, a competitividade, a meritocracia, ou seja, que promove a incorporação inconsciente dos padrões, práticas e valores construídos pela sociedade capitalista como se fossem intrínsecos à condição humana. Isto é, aquilo que julgamos ser possível enquanto ações dentro do ambiente escolar institucional, que visem a desnaturalização dos problemas e conflitos sociais que são internalizados a partir da escola capitalista como inerentes aos seres humanos e não frutos do modelo de sociedade vigente.

No modo de produção capitalista, no qual o Estado serve aos interesses do capital, não podemos esperar que ele intervenha e crie novas possibilidades de educação na perspectiva crítica. Com base nisso, temos a luta dos movimentos sociais em resistir ao sistema e em buscar transformá-lo por meio de certas ações, especialmente no que se refere à educação. A luta por uma educação emancipatória está em contribuir na formação política dos sujeitos para que eles possam aprender a se organizar enquanto classe e a reivindicar a mudança social. Saviani (2011) alerta-nos sobre a importância de ir além das ideias da escola como

reprodutora das relações sociais capitalistas, pois se a vemos apenas como um instrumento imutável do capital, desconsideramos, ilusoriamente, que ela também é um espaço de disputa e de contradições, portanto, pode servir à classe trabalhadora para sua organização política.

Nesse momento, recorro à licença acadêmica para dissertar esta parte da introdução na primeira pessoa, por entender a singularidade de minha formação política, acadêmica e profissional, a qual conduziu-me para esta pesquisa. Sem a pretensão de descrever sobre minha vida, mas apenas destacar fatos importantes que influenciaram diretamente na construção de minha concepção de formação humana.

Ainda criança, tive meu primeiro contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio do trabalho que minha mãe desenvolvia no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Acompanhava-a nas viagens pelos acampamentos e assentamentos. Brincava com crianças Sem Terrinha<sup>1</sup>, observava as “salas de aula” improvisadas debaixo das lonas pretas ou das sombras das árvores, conhecia adultos e idosos que estavam se alfabetizando ou se capacitando. Quando retornava para casa não esquecia deles, imaginava o que poderia fazer para que outras pessoas também não os esquecessem.

Nesse mesmo período, participei do movimento estudantil, por meio do Grêmio Estudantil e, especialmente pelas manifestações contra o aumento das passagens de ônibus, acompanhando de perto o Movimento Passe Livre (MPL) se organizar em Florianópolis. Constantemente, meus braços continham a frase “De menor!” para que a polícia nos visse como crianças-estudantes-manifestantes. Durante esse processo de participações em lutas, fui me desenvolvendo e aprendendo... Aprendi a ter coragem para pular o muro da escola e incentivar meus colegas e demais estudantes a fazerem o mesmo; aprendi a passar nas salas de aula explicando sobre as manifestações e a importância da organização popular; aprendi a construir marchas nas ruas ao invés de passeatas; de construir palavras de ordem que fossem significativas à luta e compreendidas pelos participantes; aprendi que policiais são trabalhadores também e que nosso embate é contra o Estado; aprendi que a voz da maioria precisa ser respeitada e que sem o coletivo não há conquistas; entre tantos outros aprendizados, aprendi a me revoltar com a injustiça, a lutar por causas que estão além de minha vida particular, que contribuam com a vida dos demais trabalhadores e trabalhadoras.

---

<sup>1</sup> Denominação criada pelos integrantes do MST para referir-se às crianças pertencentes ao Movimento.

Em 2009 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFSC e logo em seguida comecei a atuar no PRONERA, aquele mesmo lugar que me apresentou ao MST e que me ensinou tanto sobre a vida, sobre a luta e sobre a organização coletiva. O primeiro projeto denominava-se Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos do Campo (de 2009 a 2012), foi o momento em que tive o primeiro contato com os estudos sobre a experiência pedagógica russa, uma vez que o curso buscou se organizar a partir dos Complexos de Estudo. Participei também de outro curso do Programa, intitulado Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com Base na Agroecologia (Residência Agrária), entre 2013 a 2015, o qual também se propôs a organizar-se de acordo com os princípios dessa Pedagogia.

Durante minha graduação, quando as disciplinas tratavam especificamente da criança e da infância, restringiam essa discussão na Educação Infantil. Os professores das áreas – os quais em sua grande maioria não eram pedagogos/as – quando ensinavam sobre a metodologia das disciplinas específicas tratavam do/a aluno/a e não mais da criança. Isso me inquietava e me fazia pensar que era preciso garantir a especificidade da infância também nos Anos Iniciais, uma vez que as crianças também ocupam um lugar na escola.

Após a conclusão da graduação, atuei como professora da rede pública na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este último trabalho possibilitou a experiência relatada a seguir, a qual induziu meus passos para esta pesquisa de Mestrado:

*- “Prof.” posso pular uma linha? - Posso escrever de caneta? - Posso sentar nessa cadeira?*

*O sinal recém tinha tocado e esses eram os primeiros questionamentos da manhã.*

*As respostas eram as mesmas... O sentimento de angústia é que crescia.*

*Eram crianças de, aproximadamente, nove anos do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis. Como pedagoga e professora regente da turma, ficávamos juntos, praticamente, a manhã toda. Nosso espaço não se limitava a sala de aula. Havia pátio, quadras, “cantinhos”, sombra de árvore, que eram explorados por momentos de brincadeiras, diálogos e aprendizagem.*

*[Nos primeiros dias de aula...] Professora: - Hoje vocês escolhem a brincadeira!*

*Brigas, gritos, empurrões, agressões.*

*[Num outro dia...] Professora: - Escolham os grupos para fazerem a atividade.*

*Mais brigas, mais gritos, empurrões e muitas agressões.*

*Talvez fosse mais fácil parar de dar voz e vez às crianças e tomar as decisões por elas. Afinal de contas, elas já tinham passado três anos na escola sem saber o que é “poder escolher”. Poderia ser mais fácil, mais comum, mas não é de facilidade e comodidade que se muda a realidade.*

*Não era de desistência que aquelas crianças precisavam, era de insistência e resistência. Foi quando a jovem e inexperiente professora teve que reorganizar seus objetivos formativos e ensinar aquela turma a se organizar, a saber a importância de ter direito a fala, a escuta, a ação. Que dificuldade! Já que não havia supervisão, orientação, nem tampouco disposição daqueles que a cercavam na escola. Mas a cada dia que passava, a certeza dessa necessidade crescia.*

*Cada detalhe era discutido, compartilhado, criado coletivamente. Era preciso reconhecer o indivíduo e o coletivo, o que o “eu” poderia fazer diante de “nós”. Cada um sendo único, mas fazendo parte de um todo. Só que até para se colocar como único é difícil, precisa ser ensinado, educado. É preciso responsabilidade para ser único. E assim foi, durante um ano letivo, um trabalho incessante de ensinar as crianças a alcançarem a autonomia por meio da participação e do coletivo.*

*Após o “susto de liberdade”<sup>2</sup>, tivemos: crianças se organizando para solicitar à direção aula de capoeira para o Programa Mais Educação; criação de um abaixo-assinado para proibir um professor de dar aulas de educação física, pois o mesmo humilhava um estudante da turma; criação de uma chapa e participação no grêmio estudantil; produção de um texto entregue à direção justificando a má conduta da professora de inglês*

---

<sup>2</sup> Alusão ao conto “*O medo*” de Eduardo Galeano: “Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho das Índias. Chegou em casa numa gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola. Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado: gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto de liberdade”. (GALEANO, 2009, p. 111).

*por ficar muito tempo mexendo no celular durante a aula; trabalhos em grupo composto por elas; apresentações teatrais construídas coletivamente com pouca intervenção da professora; compreensão do objetivo da escola e dos materiais didáticos, importância e cuidado com os pertences individuais e coletivos; o respeito ao corpo e ao tempo do outro, entre outros.*

*Foi apenas um passo, um toque... Não é possível mensurar quanto isso influenciou na vida daquelas crianças após aquele ano. Na minha, foi imprescindível para compreender a necessidade de reorganizarmos a prática pedagógica escolar a fim de possibilitar a efetiva participação estudantil. Nós, professoras/es, precisamos aprender para poder ensinar isso às crianças<sup>3</sup>.*

Finalizo a licença acadêmica e retorno à dissertar na primeira pessoa do plural.

A partir dessas experiências é que surge a necessidade de compreender a potencialidade de participação das crianças na escola, analisando elementos da organização da prática pedagógica que contribuem para o desenvolvimento da auto-organização infantil.

Partimos do pressuposto que as crianças dentro da escola assumem mais um elemento em sua identidade que é ser estudante, sem deixar suas especificidades infantis serem submergidas a essa nova característica. Pretendemos não apenas garantir a discussão da infância sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, mas também evidenciar que esta não se limita apenas ao espaço da Educação Infantil. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também temos criança, infância e precisamos garantir o olhar e a reflexão para essa particularidade.

Enquanto, no capitalismo, as crianças são formadas na e para a lógica do capital, precisamos, enquanto classe trabalhadora, iniciar o embate e a luta também pelas crianças, para que tenham desde cedo a possibilidade de compreender e transformar a realidade. Concordamos com a afirmação de Gramsci (2004, p. 75) de que,

[...] os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais

---

<sup>3</sup>Relato referente a prática docente no 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis, no ano de 2014.

produtivo para eles mesmos e para a coletividade (GRAMSCI, 2004, p.75).

Compreendemos que só será possível construir uma prática e uma pedagogia essencialmente socialista após uma revolução social, ou seja, após a superação das relações capitalistas. Entretanto, ainda nessa sociedade é possível criar elementos que possam contribuir para a construção de uma sociedade sem classes, sem exploradores e explorados. Assim como a burguesia produz instituições educativas para desenvolver seus valores, conhecimentos e práticas que reproduzem as relações sociais capitalistas, a classe trabalhadora precisa produzir para a construção do socialismo. Marx e Engels (2004) nos apresentam indícios de como fazer isso, quando afirmam que é partindo da atualidade que podemos compreender e intervir na realidade. Nesse sentido, temos o MST como um movimento que avança nas experiências revolucionárias e pedagógicas desde o início da década de 1980. Tais experiências se comprometem com a relação entre trabalho e educação, teoria e prática (FRIGOTTO, 2011).

Acreditamos na responsabilidade de teorizar acerca de práticas pedagógicas que possam contribuir para uma educação emancipadora, capaz de fornecer elementos para a construção de novas institucionalidades que almejam a liberdade formativa das crianças. Com base nisso, justificamos o tema proposto fundamentando-o na necessidade de pensarmos em estratégias de organização da classe trabalhadora para que esta consiga construir novas internalizações que visem romper com a estrutura do capital. Disto decorre a importância de apropriarmos-nos dos princípios da Pedagogia Socialista, especificamente da experiência educacional soviética, por compreender que esta considera, em seus fundamentos e organização, os interesses e os objetivos da classe trabalhadora, proporcionando qualitativamente a compreensão da realidade dos e pelos estudantes, bem como a formação de sujeitos capazes de modificar a sociedade em que estão inseridos. Além disso, os estudos acerca dessa pedagogia vêm sendo apropriado pelo MST e embasando as propostas formativas das escolas do Movimento.

Compreendemos que a Pedagogia Socialista não se limita a uma experiência específica, mas está em constante construção pela classe trabalhadora que luta e desenvolve projetos pedagógicos visando a emancipação dos sujeitos, mesmo dentro de uma sociedade capitalista. Nesta dissertação nos apoiaremos na pedagogia desenvolvida pós-revolução russa, ou seja, na Pedagogia Soviética, mas salientamos que há outras pedagogias que foram criadas dentro do contexto de construção

socialista, como é o caso da experiência educacional cubana pós revolução de 1959. Deste modo, salientamos a diferença entre a Pedagogia Soviética, a qual nos apresenta a teoria e a prática da construção de uma nova escola, e a Pedagogia Socialista que fundamenta as práticas educacionais socialistas realizadas ou refletidas em diversos contextos sociais. Isto posto, as experiências pedagógicas do MST também contribuem para a construção de uma Pedagogia Socialista.

Nesse sentido, selecionamos como categoria de análise a auto-organização, uma vez que, de acordo com Pistrak (2011), a Pedagogia Soviética compreende a auto-organização dos estudantes como base do processo pedagógico da escola, no qual é por meio da participação autônoma, criativa, coletiva das crianças, que estas têm a possibilidade de participar dos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola.

Ao apreendermos as reflexões soviéticas acerca da auto-organização na escola, também nos apropriamos da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos o desenvolvimento social da criança na perspectiva da formação socialista do ser humano. Com base na perspectiva de emancipação humana, refletiremos acerca dessa teoria, a qual contribui, desde o seu início, com a formação da Pedagogia Soviética, especialmente pelos pesquisadores socialistas do Instituto de Psicologia de Moscou, como Vygostky, Leontiev e Elkonin. O trabalho coletivo desses autores fundamenta os princípios desta pedagogia, a qual compreende que o desenvolvimento individual da criança é formado com base na dimensão social. De acordo com Elkonin “Para que a sociedade se preocupe com a educação das crianças, deve estar interessada, antes de tudo, na educação múltipla de todas as crianças, sem exceção. Este interesse existe somente na sociedade socialista.” (ELKONIN, 1998, p. 398).

De acordo com Pasqualini (2016, p. 62), a “Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento”, a qual supera a teoria “etapista”, apresenta nova forma de pensar o desenvolvimento humano, daí a necessidade de compreendê-la com base no método, uma vez que o desenvolvimento psíquico não pode ser explicado pelo fenômeno em si, mas na dialética entre aparência e essência, relacionando com as categorias totalidade, contradição e movimento. Nas palavras de Marx (1991, p. 939) “Toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”. Ou seja, se apenas a observação e a vivência cotidiana fossem capazes de analisar as relações internas do fenômeno, a ciência seria desnecessária. Nesse sentido, refletiremos acerca do que foi observado, vivenciado, ouvido, registrado na pesquisa em campo, tanto em relação aos elementos de organização da

escola quanto a formação socialista das crianças, por meio das práticas que almejam a auto-organização infantil.

Em relação as contradições entre capital e trabalho, Klein (2012, p. 10) afirma não ser suficiente apenas “apreender as possibilidades e limites do papel do trabalho na formação humana, como demandaria compreender e questionar a desigual produção e distribuição dos mediadores ou ferramentas culturais que incidem sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos”. Com base nisto, buscamos compreender quais relações estão sendo construídas na Escola Itinerante que permitam a construção de novas internalizações nas crianças sob a ótica da formação socialista.

Diante disso, algumas questões orientaram nossa investigação, sendo elas: Como ocorre a auto-organização infantil e quais os espaços de participação da criança na escola? Quais práticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico ocorridas na Escola Itinerante do MST, baseadas na Pedagogia Soviética, contribuem com a formulação de uma Pedagogia Socialista? Quais os limites e as possibilidades da Escola Itinerante na realização da auto-organização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista uma educação emancipatória?

A partir desses questionamentos, nosso objetivo é analisar as potencialidades de auto-organização das crianças por meio da organização da prática pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber do MST à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia Soviética.

Para alcançarmos esse objetivo, organizamos a pesquisa em quatro objetivos específicos, quais sejam: 1. Realizar o levantamento bibliográfico sobre os princípios educacionais e políticos da Pedagogia Soviética e do MST; 2. Aprofundar estudos acerca do conceito de auto-organização e sua relação indissociável entre trabalho, vida e estudos, com base na formação *omnilateral*; 3. Compreender como a organização educacional das escolas soviéticas contribuem para a proposta pedagógica da Escola Itinerante do MST e como esta desenvolve a formação das crianças estudantes; 4. Analisar a participação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na proposta político-pedagógica institucional, na prática cotidiana em sala de aula e nos espaços de atuação dos Núcleos Setoriais, tendo como foco as potencialidades auto-organizativas e a formação humana emancipada.

Compreendemos a urgência de pensar nesse contexto o universo infantil, trazendo a criança como sujeito primário dessa formação, a qual precisa aprender, desde a mais tenra idade, para desenvolver suas potencialidades, exercitar a coletividade, a responsabilidade individual e

social. Com base nisto, propomos observar a criança em seu contexto escolar, por meio de um estudo de caso na Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no acampamento Maila Sabrina, no estado do Paraná<sup>4</sup>.

Como procedimentos metodológicos, realizamos revisão bibliográfica; acompanhamos duas turmas dos Anos Iniciais (2º e 5º ano), os Núcleos Setoriais, os Tempos Formatura, a Reunião da Comissão Executiva; a Reunião de Formação dos/as Professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, fazendo os devidos registros em caderno de campo; realizamos também entrevistas semi-estruturadas com estudantes, professores/as e coordenação pedagógica.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos nossa concepção teórico-metodológica, a qual busca embasamento no materialismo histórico-dialético. Para nos aproximarmos de nosso objeto de estudo, realizamos o balanço das produções acadêmicas, o qual contribuiu para delimitarmos nossos objetivos e fundamentarmos a importância desta pesquisa. Ainda, descrevemos sobre as metodologias utilizadas na pesquisa de campo e a organização estrutural e pedagógica da escola pesquisada.

No segundo capítulo, expusemos nossos estudos acerca do referencial teórico da Pedagogia Soviética, iniciando com breve histórico sobre a Revolução Russa para compreendermos o contexto que influenciou a criação de uma nova escola. Apresentamos o trabalho e a educação sob a perspectiva marxista, a qual embasa a proposta pedagógica soviética, para posteriormente, refletirmos sobre os princípios e a organização dessa pedagogia. Evidenciamos o politecnismo como o sistema educacional defendido pelos revolucionários russos, o qual propunha três elementos fundamentais para sua concretude: o trabalho socialmente necessário; o conhecimento da atualidade e a auto-organização das crianças e demais estudantes. Além disso, apresentamos os Complexos de Estudo como articulador dessa proposta pedagógica.

---

<sup>4</sup> Bahniuk, Camini e Dalmagro (2016) afirmam que as Escolas Itinerantes (dos acampamentos do MST), apresentam experiências mais significativas de organização política, por sofrerem menos influência do Estado do que as escolas de assentamento, ainda que apresentem problemas, conflitos e dificuldades como em qualquer instituição educativa. Nos acampamentos, o Movimento consegue ter mais controle das ações do coletivo e isso é determinante para as práticas pedagógicas realizadas em seu interior. Além disso, as autoras denunciam o fechamento das Itinerantes nos demais Estados, restando apenas as Escolas no Paraná.

Nessa perspectiva, organizamos o terceiro capítulo com os fundamentos da Pedagogia do MST, a qual direciona a prática pedagógica das Escolas Itinerantes, embasados, por sua vez, na Pedagogia Soviética. Apresentamos, brevemente, o processo de construção dessas escolas de acampamento e sua organização pedagógica.

Já no quarto, analisamos os dados coletados na busca de compreender o processo de auto-organização das crianças baseado na organização da prática pedagógica da escola. Apresentamos a compreensão teórico-prática da proposta da escola pelos profissionais atuantes, afirmando que estes percebem as contradições e os limites de suas práticas. Evidenciamos a identidade da criança estudante Sem Terrinha, a qual preocupa-se em estudar, mas também em brincar e socializar, e enxerga a escola como esse lugar. Observamos a relação das famílias acampadas com a proposta educacional, percebendo a forte presença delas na escola e a importância de entenderem os fundamentos das práticas pedagógicas. Além disso, apresentamos a relação dos profissionais com as crianças, a qual é embasada no respeito, no diálogo e no estudo. Analisamos os espaços de participação infantil e as potencialidades de auto-organização, observando a perspectiva das crianças sobre o trabalho. Ainda, suas ações nos Núcleos Setoriais como espaço potencializador da auto-organização e formador de habilidades que somente a vivência da sala de aula não conseguiriam desenvolver. Sobretudo, inferimos sobre os avanços e limites do desenvolvimento da auto-organização na escola analisada.

Nas considerações finais, evidenciamos que a Escola Itinerante Caminhos do Saber possibilita o desenvolvimento de novas habilidades, comportamentos, hábitos e personalidades infantis que comunguem com a perspectiva socialista de formação humana. Ainda que as crianças não se apresentem auto-organizadas, demonstram elementos em seu modo de agir, de pensar no outro, de respeitar, de se organizar, de estudar, etc., que fazem parte desse processo de construção da auto-organização em prol de um coletivo. Os Núcleos Setoriais, por sua vez, mostram-se capazes de contribuir com esse desenvolvimento, mas sobretudo, toda a organização da prática pedagógica da escola é responsável por esse novo tipo de formação das crianças. Entretanto, ratificamos também certos limites e dificuldades da instituição em relação a implementação da proposta pedagógica.

## 1 CAMINHOS DA PESQUISA

*Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

(Bertold Brecht).

Iniciamos o primeiro capítulo desta dissertação, a qual pretende analisar as potencialidades de auto-organização das crianças estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), baseada na Pedagogia Soviética, apresentando o balanço das produções acadêmicas, o qual permitiu delimitarmos nosso objeto de investigação.

Acreditamos que o método materialista histórico-dialético nos permite compreender a essencialidade da realidade e evidenciamos a necessidade de construirmos pesquisas que investiguem os processos de formação das crianças com base nessa perspectiva. Sendo assim, apresentamos, ainda, os fundamentos metodológicos que nos orientaram e nossas visitas à campo. A primeira, nos possibilitou a aproximação e o reconhecimento da escola como nosso campo investigativo. Já na segunda, conseguimos realizar a coleta de informações e, por conta disso, compreender a organização estrutural e pedagógica da escola pesquisada, o que demonstraremos também nesse primeiro capítulo.

### 1.1 BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE INFÂNCIA DO CAMPO, PARTICIPAÇÃO E AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTIL

*Na prática tem que se dar um passo de cada vez, a teoria tem que conter a marcha toda. (Bertold Brecht apud Hilário, 2016).*

Tendo em vista o tema que nossa trajetória nos mobilizou para essa pesquisa, a fim de avançar na delimitação de nossa problemática, realizamos o balanço das produções acadêmicas dialogando com autores que abordam a mesma temática, para compreender como vem sendo

refletido no meio acadêmico, quais categorias estão em disputa, quais concepções teóricas estão em voga, entre outros.

Para mapearmos as produções acadêmicas, utilizamos as plataformas de buscas de trabalhos científicos, quais sejam: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Também, utilizamos a Biblioteca Virtual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>5</sup> e o Google Acadêmico, uma vez que os *sites* anteriores não apresentaram número significativo de trabalhos a serem analisados.

Utilizamos os *verbetes infância do campo, auto-organização infantil e coletivos infantis*, na área da educação, referente ao período de 2003 a 2017. Delimitamos esse período por compreendermos que o projeto pedagógico do MST teve apoio diferenciado no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) – que assumiu a Presidência no ano de 2003 na figura de Luiz Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO, 2011). Vale salientar que o referido autor também nos aponta a complexidade e dificuldade que o Movimento encontrou durante esse governo. Além disso, em relação ao Paraná, as Escolas Itinerantes foram aprovadas em 2004 no Governo Requião, sendo que o processo de discussão teve início no ano anterior.

Após o primeiro olhar para as pesquisas que foram produzidas a respeito do objeto em questão, selecionamos para o balanço de produção cinco artigos, três dissertações e duas teses, totalizando 10 trabalhos. Optamos pela leitura na íntegra dos trabalhos ao perceber que muitos resumos e/ou palavras-chave não expressavam propriamente a pesquisa e que somente uma leitura mais apurada nos ofereceria elementos para relacioná-las com nosso objeto de investigação. Houve apenas um trabalho que o objeto da pesquisa era a auto-organização na escola<sup>6</sup>, por isso foi preciso analisar trabalhos que fizessem relação com a perspectiva educacional do MST e com a proposta de Educação do Campo a qual aparece em todos os trabalhos intimamente relacionada ao Movimento. Assim, trabalhos que só tratavam da criança e da infância foram retirados, permanecendo aqueles que relacionavam esses temas com a educação escolar.

Seguem abaixo os quadros com os trabalhos organizados por banco de dados. Todos os trabalhos fizeram análise da empiria por meio de

---

<sup>5</sup> Disponível no site do MST.

<sup>6</sup> Localizado no Quadro 3.

estudos de caso, até mesmo os que anunciavam analisar apenas documentos ou apresentar discussões somente teóricas.

Quadro 1 - Artigos Selecionados na ANPEd, 2013-2017

ANO	GT	TÍTULO	AUTOR	IES/Estado
04	0 a 6 anos	A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	Deise Arenhart	UFSC/ SC
2015	0 a 6 anos	A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos	Fabiana de Oliveira	UNIFAL-MG

Fonte: Elaboração da autora. Data: 13/04/2017.

Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos selecionados no Google Acadêmico, referentes ao período de 2003 a 2017

TESES				
ANO	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	IES/ ESTADO
2007	As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST	Maria Nalva Rodrigues de Araújo	Profº Dr. Sérgio Coelho Borges Farias	UFBA/ BA
DISSERTAÇÕES				
ANO	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	IES/ESTADO
2008	“Tem dia que a gente é Sem-Terra, tem dia que não dá”: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural	Natália Rigueira Fernandes	José Ambrósio Ferreira Neto	UFV/MG
2016	O cotidiano da infância e das práticas educativas da Educação do Campo: categorias em construção na história da educação	Elis Regina Nunes Mota Araújo	Profª. Dra. Silvana Aparecida Bretas	UFS/SE

<b>ARTIGOS</b>			
<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ESTADO</b>
2015	A efetivação de direitos e a educação da criança do campo	Fernanda Alves de Oliviera; Frederico Dourado R. Morais	Revista Fragmentos de Cultura, Goiás.
2012	Educação e a infância no campo: um olhar sobre os diferentes espaços de aprendizagem	Liciane De Costa; Odimar João Peripolli	UNEMAT/ MT
2013	A significação da infância em documentos do MST	Márcia Mara Ramos	Revista Tamoios, São Gonçalo (RJ)

Fonte: Elaboração da autora. Data: 13/04/2017.

Quadro 3 - Dissertação e tese selecionadas na Biblioteca Virtual do MST, referentes ao período de 2003 a 2017.

<b>TESE</b>				
<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR/A</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ESTADO</b>
2009	Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?	Isabela Camini	Prof <sup>ª</sup> . Dra. Marlene Ribeiro	UFRGS/Porto Alegre
<b>DISSERTAÇÃO</b>				
2016	Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico.	Erivan Hilário	Prof <sup>º</sup> Dr. Luiz Carlos de Freitas	UNICAMP/ SP

Fonte: Elaboração da autora. Data: 13/04/2017.

Com base nos trabalhos selecionados nos três bancos de dados, podemos observar que as produções concentram-se na região sudeste (quatro trabalhos), depois região sul, centro-oeste e nordeste (dois trabalhos em cada). Com base nas leituras dos trabalhos e tendo como referência os verbetes utilizados, organizamos a discussão com os autores por meio de três categorias de análise que serão abordadas a seguir: a) a infância do campo e do MST: relação entre trabalho e educação; b) educação para além do espaço escolar: MST como sujeito pedagógico; c) a dialética entre a participação, auto-organização e coletivos infantis.

### **1.1.1 A infância do campo e do MST: relação entre trabalho e educação**

Com o verbebo infância do MST não encontramos nenhuma produção, então tivemos que ampliar para infância do campo. O verbebo escolhido foi esse, mas os trabalhos selecionados foram os que fizeram relação com a criança e infância do MST. Assim, a categoria trabalho aparece devido a associação entre infância do campo e trabalho realizado por esses sujeitos. Ora aparecendo como “ajuda”, ora sendo justificado como pedagógico. Uma vez que a proposta da Pedagogia Socialista defende o trabalho como princípio educativo e a auto-organização infantil é uma das formas de trabalho, julgamos necessário valorizar as contribuições dos autores analisados nessa questão. Apresentamos as discussões apontadas pelos autores em relação a formação da criança, a infância, o trabalho e a educação de modo geral.

De acordo com Arenhart (2004), baseada nos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento, as crianças são vistas como “atores sociais”, justificando a necessidade de dar voz a elas, uma vez que estas caracterizam-se como “protagonistas” na construção do conhecimento. Compreende portanto, que de forma dialética, a criança (re)produz e (re)constrói a cultura, ou seja, não se apresenta como mera assimiladora passiva, mas também não é produtora autêntica dessa cultura.

Para a autora, é preciso levar em consideração as diferentes infâncias construídas por diversas culturas, etnias, gêneros e meios sociais, as quais constituem diversos modos de ser criança. Arenhart (2004) destaca elementos que compõem esse Ser criança dentro do MST, como: a condição de viverem suas infâncias no contexto rural, pertencerem à classe trabalhadora e ao Movimento, salientando que este último é o que mais as identifica e diferencia das demais crianças do campo. Ou seja, não é somente o fato de pertencerem a classe trabalhadora, mas de estarem inseridas em um movimento social que

desenvolve a coletividade e coloca a criança em constante movimentação com a construção da vida, sem desconsiderar o contexto desigual do mundo do trabalho, a fome, a miséria, as dificuldades de ser Sem Terra.

Márcia Mara Ramos (2013), compreende a infância (e não as infâncias) como um momento de vida de sujeitos em alteridade com outros segmentos etários, ou seja, um tempo de vida com determinadas especificidades. Estas, caracterizam agendas e pautas diferenciadas para as crianças, entendidas em sua pesquisa como sujeitos concretos que vivem determinadas “infância”. Desse modo, assim como a autora, entendemos que da mesma forma como o ser humano, independentemente do local, da classe, do gênero e da cultura em que vive tem elementos genéricos comuns que o identifica como “ser humano”, a criança e a infância, em que pese o antagonismo de classe, cultura, gênero, etnia, também contém aspectos genéricos comuns. A infância é compreendida por meio de relações sociais, políticas e econômicas. Ou seja, a criança é vista a partir de seu contexto histórico e sua classe social.

Diante disso, para a autora, a criança Sem Terra vive em sua realidade a ocupação da terra, um lugar de conflito, de luta e de projeto. Essa realidade tem proporcionado a sua significação como sujeito coletivo. Por isso, essa discussão também se vincula à construção de um projeto de sociedade numa perspectiva coletiva e emancipatória que considera também os aspectos pertinentes às relações geracionais e etárias, as quais defendem a possibilidade de crianças, jovens, adultos e idosos se desenvolverem plenamente. Para Ramos (2013), pensar a infância e a criança no MST significa, portanto, mover-se nesse contexto histórico, reconhecendo as determinações e a concretude dessa infância e dessa criança. Isto é, a infância constitui-se no próprio movimento do coletivo.

Com base na autora, a criança e a infância no MST faz parte do processo de luta, da construção histórica do Movimento. Dialogar com a possibilidade da construção de outro projeto social, pautado por outra sociabilidade, tem sido colocado por este Movimento como objetivo fundamental. Nessa luta, parece evidenciar que essa nova sociabilidade inclui também novas formas de relação entre as gerações.

Ramos (2013) salienta que a participação da criança não surgiu naturalmente no MST, mas foi construída no processo da luta pela terra e destaca as Cirandas Infantis como o território da infância, da construção da identidade Sem Terra, no qual a criança se forma como sujeito que também constrói o Movimento. É a partir desse espaço coletivo que outras dimensões da vida da criança se interpenetram, juntando a experiência de

participar da luta do Movimento, a relação com a escola, o cotidiano na família e o dia a dia que vive como acampada ou assentada.

A autora observa que os documentos analisados em sua pesquisa apresentam certa idealização da criança, por referirem-se a ela, por vezes, como sujeito que estivesse protegido das relações de consumo e da cultura hegemônica impostas pelo capital. Ramos (2013) identifica que as crianças dos acampamentos e assentamentos também são influenciadas pelos meios de comunicação, violência e relações capitalistas. O que as diferencia das demais crianças, que também sofrem essa influência, é o fato de pertencerem a um Movimento que as forma para questionar, se indignar e se organizar com o objetivo de realizar ações contra hegemônicas.

De acordo com essa concepção, Araújo (2016, p. 76) também compreende que a infância dos assentados insere-se no contexto de lutas, de ocupações, mobilizações e da inserção precoce no mundo do trabalho. Mesmo reconhecendo isso, apresenta uma imagem romântica e idealista das famílias ao dizer que após a conquista da terra, vivem suas vidas camponesas “na sua mais perfeita relação de pertencimento e identidade.”, como se essa vida não fosse marcada por conflitos, lutas e contradições.

Araújo (2016) narra uma situação em que a professora da turma pesquisada fica decepcionada ao saber que a maioria das crianças desejava trabalhar na roça quando crescesse. A pesquisadora questiona o posicionamento da professora, justificando essa atitude como falta de clareza da proposta da educação para as crianças do campo, deixando a entender que a ideia da educação do campo é fixar o sujeito no campo, da qual discordamos.

Tanto as crianças pesquisadas quanto seus pais entendem por infância a relação entre estar na escola e poder brincar, o que a autora utilizou para justificar sua ideia de “ausência de infâncias” por meio da ausência de moradia e trabalho. Assim, Araújo (2016) conclui que os pais que não puderam frequentar a escola e nem brincar não tiveram infância, bem como muitas crianças brasileiras até hoje não têm.

Para Arenhart (2004), Ramos (2013) e Araújo (2016), o fato das crianças pertencerem a um Movimento que luta contra o capital é o que determina sua condição de ser criança Sem Terra, ou seja, sua infância. Contudo, está explícito em todos os textos que discorrem sobre a infância do campo, a discussão acerca do trabalho que a criança realiza, seja ele apresentado como exploração ou como educativo. Abordaremos a seguir alguns posicionamentos dos autores em relação a essa questão.

Para Arenhart (2004, p. 14), uma das características positivas da vida no campo é a aproximação entre a vida da criança e do adulto, pelo

“acompanhamento” no trabalho. Critica o afastamento entre as gerações, justificando que nesse contexto “pais desconhecem e temem os próprios filhos e os filhos não respeitam e não aprendem com a experiência dos mais velhos, assim, também não se reconhecem como continuidade da história dos pais”. Contudo, a autora não problematiza o que realmente significa esse acompanhamento no trabalho. O fato da criança acompanhar seus familiares não seria uma forma de trabalho? Ela só acompanha ou também trabalha?

A referida autora organiza a compreensão das crianças acerca do trabalho em três categorias: “1. O trabalho como estratégia de sobrevivência econômica; 2. O trabalho como estratégia de valorização e interação social e 3. O trabalho como estratégia de manifestação lúdica” (ARENHART, 2004, p.15). Chama atenção para a necessidade das crianças se sentirem valorizadas por meio do trabalho para se identificarem com os adultos.

Nesse mesmo sentido, Costa e Peripolli (2012, p. 9) também afirmam, positivamente, que o mundo da criança do campo está muito próximo do adulto. Assim, as crianças “Adquirem responsabilidades, valores e comportamentos, estando em constante desenvolvimento desde muito cedo, mas de uma forma tranquila e natural”. Os autores não apresentam nenhum elemento da realidade para balizar que as crianças se desenvolvem de maneira “tranquila e natural”, permitindo-nos compreender essas afirmações como superficiais, que romantizam a infância do campo, e em certo sentido, naturalizam a exploração do trabalho infantil.

Tais autores entendem que o trabalho, por si próprio, tem potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo “mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas”. (COSTA; PERIPOLLI, 2012, p.12). Contudo, não problematizam se o trabalho realizado pelas crianças pesquisadas é educativo. Pelo contrário, afirmam que as crianças realizam as mesmas tarefas diariamente como lavar a louça, varrer a casa, limpar o quintal, lidar com os animais, “ajudar” na lavoura, mas enfatizam que não tem “uma rotina determinada, tornando-se trabalhos prazerosos”, sem questionarem o fato de que se realizam essas tarefas todos os dias, provavelmente há uma rotina, bem como se o trabalho não está mascarado como “ajuda”.

Costa e Peripolli (2012) narram que durante a pesquisa um aluno saiu da sala para buscar a vaca de um vizinho e salientam que a professora não ficou com medo do aluno não voltar, pois isso era normal. Não

apresentaram reflexão sobre a ação do aluno: se aquele é um trabalho educativo e se realmente se caracteriza assim, por que não está relacionado com a escola? Por que a professora continuou a aula como se não tivesse nenhuma interferência?

Para Araújo (2016), o trabalho como princípio educativo é todo aquele que faz parte da cotidianidade do sujeito. Assim, justifica que o trabalho – antes abordado como exploração do trabalho infantil em seu texto – torna-se educativo, uma vez que as crianças vão aprendendo conhecimentos de gerações anteriores. Por meio da fala de uma criança de cinco anos que narra suas experiências de cuidar dos animais e de levar os bois para a vaquejada<sup>7</sup>, a pesquisadora naturaliza tanto o trabalho, quanto a matança e as “brincadeiras” que envolvem sofrimento aos animais, como “práticas culturais” que enaltecem a identidade da criança do campo.

Todavia, observa práticas em que realmente o trabalho aparece como exploração da mão de obra infantil, comprometendo o “direito da criança à infância”. A autora diferencia a participação das crianças em tarefas diárias com o trabalho infantil. Entretanto, a justificativa utilizada é que o trabalho exercido pelas crianças pesquisadas é “parte integrante e fundamental de toda a família” (ARAÚJO, 2016, p.68). Com isso, podemos inferir que não se trata apenas de uma “ajuda”, mas sim de um trabalho que a criança exerce, o qual tem importância para a organização e renda familiar.

Por fim, Ramos (2013) contextualiza e problematiza a exploração do trabalho infantil, apresentando o papel que a criança teve no desenvolvimento do capitalismo e as continuidades da relação com o mundo do trabalho, até mesmo para as crianças do campo e do Movimento.

Sem a pretensão de aprofundarmos a discussão acerca da exploração do trabalho infantil, mas sobretudo, de problematizar o trabalho que a criança realiza em seu contexto, tendo em vista a concepção

---

<sup>7</sup> De acordo com a Advocacia-Geral da União, por meio da Emenda Constituição de 96, a vaquejada entrou em vigor em 2017 como esporte, alegando a proteção do bem-estar do animal e sendo considerada como “atividade cultural”. A prática basicamente constitui-se de dois vaqueiros montados num cavalo têm que derrubar um boi (ou vaca), puxando-o pelo rabo (CONJUR, 2017). Vemos isto, como ato de violência com o animal que necessita ser desnaturalizado, pois insere a criança nessa cultura de desrespeito e violência que se relaciona com as formas primitivas de vida e de satisfação de necessidades pautadas numa concepção antropocêntrica.

de trabalho como princípio educativo, realizaremos breves apontamentos acerca da temática, especialmente por esse conceito ter sido refletido nas pesquisas analisadas como “ajuda educativa” no seio familiar.

Compreendemos a dualidade em relação ao trabalho exercido pela criança. Por um lado, ocultando o trabalho precoce que compõe a renda familiar; por outro, a inserção na cultura por meio da mediação das outras gerações como constituição do ser humano.

De acordo com Conde (2012, p. 173)<sup>8</sup>, “o trabalho no campo, ainda que em sua forma particular, faz parte de uma cadeia produtiva ampla na qual o trabalho social abstrato se expande e se universaliza”. Desde o surgimento da produção capitalista, a “ajuda” da criança objetiva-se como meio de produção da mais-valia.

Entretanto,

[...] o problema do trabalho infantil aparece quando a inserção da criança no trabalho é voltada não mais à produção de valores de uso à família, mas à produção de mais-valia apropriada a outrem. [...] a luta contra a exploração de crianças é, indiretamente, uma luta contra as condições materiais de vida que culminam na exploração dos adultos. (CONDE, 2012, p. 170).

Na sociedade capitalista, o trabalho assume a dimensão explorada, o que repercute sobre a educação e a cultura da classe trabalhadora. Podemos questionar qual a dimensão educativa do trabalho repetitivo, rotineiro e braçal desenvolvido pelas crianças e adolescentes do campo numa sociedade em que as formas de produção da existência adquirem formas cada vez mais sofisticadas e determinadas por grandes laboratórios e empreendimentos que utilizam a ciência e a tecnologia mais avançadas. A produção da mercadoria, feita em escalas cada vez mais ampliadas, competem de forma desigual com a pequena produção familiar que fica condenada ao desaparecimento ou à migração em busca de emprego nos grandes centros urbanos. Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora empregada pelos grandes grupos, é reduzida ao trabalho simples e braçal e impossibilitada de apropriar-se da forma de produção da ciência e da tecnologia, essa contradição interfere diretamente na forma cultural do ser humano.

---

<sup>8</sup> Essa obra não faz parte do balanço de produção, mas nos apropriamos dela para dialogarmos com os/as autores/as analisados.

Nesse sentido, partindo da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a cultura como construção humana de ideias, valores, hábitos, costumes, linguagens, modos de ser e de fazer não herdados geneticamente, mas constituídos a partir do intercâmbio entre os homens, da natureza e com outros seres humanos para a satisfação das necessidades (LEONTIEV, 1978). Assim, a cultura encontra-se circunscrita na classe, ou seja, não está fora do reino da satisfação das necessidades. A cultura do trabalho é típica de quem necessita trabalhar.

### **1.1.2 Educação para além do espaço escolar: MST como sujeito pedagógico**

Todos os autores apresentados nessa categoria compreendem a educação para além do espaço escolar, desenvolvendo esse pensamento de formas diferenciadas.

Oliveira e Morais (2015) utilizam a explicação de Caldart para justificar seu posicionamento em relação à Educação do Campo, defendendo que esta

[...] nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Nasce da ‘experiência de classe’, ou seja, da organização dos camponeses em movimentos sociais, compostos por diferentes sujeitos, de diferentes classes que lutam pelos seus direitos. (CALDART apud OLIVEIRA; MORAIS, 2015, p. 97)

Entretanto, apresentam considerações acerca da defesa da Educação do Campo que se limitam a respeitar o calendário e o clima para o trabalho no campo, afirmando que tais considerações permitem uma educação de qualidade. Outro exemplo em que a concepção dessa educação aparece limitada é quando os autores afirmam que em relação ao conflito entre trabalho e escolarização, pode ser “uma boa escolha” trocar a enxada pelos livros, “desde que a educação proposta seja pensada e articulada com as vivências e as experiências das crianças do campo.” (OLIVEIRA; MORAIS, 2015, 97).

Além disso, assinalam que a preocupação do Movimento com a educação das crianças está, apenas, no campo dos direitos, “da obrigação pública frente a formação do cidadão”. (OLIVEIRA; MORAIS, 2015, p. 98). Ainda que os referidos autores alertem para que o direito à educação

não seja garantido apenas com a vaga na escola, mas que as crianças tenham a garantia de outros direitos, entendem que é por meio da educação que estes serão alcançados, a fim de promover a “cidadania e a igualdade social”. Em suma, os autores compreendem a educação como salvadora e fortalecedora da cidadania, o que nos parece contraditório uma vez que defendem também a formação do sujeito crítico que lutem por seus direitos. Em nossa compreensão, há distinção entre a formação do cidadão e a formação de sujeitos.

Diante disso, afirmam a necessidade de “ressaltar que a cidadania de fato só pode se constituir por meio de acirrada luta por direitos e pela garantia daqueles já existentes, muitos apenas normatizados, mas com esperança de, por meio de reivindicações sejam efetivados” (OLIVEIRA; MORAIS, 2015, p. 99). Nesse sentido, identificam as Cirandas Infantis<sup>9</sup> como o espaço em que as crianças conseguem exercer sua cidadania e a garantia do “protagonismo infanto-juvenil, uma vez que são possibilidades de experiências que incentivam a criatividade e a formação crítica [...]” (OLIVEIRA; MORAIS, 2015, p.100). Tais afirmações demarcam a concepção teórica e política dos autores em não apresentarem elementos que saiam do campo das aparências e que reflitam sobre a sociedade atual, pelo contrário, confundem os objetivos da classe trabalhadora mascarando a realidade por meio de reivindicações superficiais que não mexem com a estrutura social. Compreendemos que a cidadania é a luta pela inclusão nos marcos da sociedade burguesa, a qual possui essencialmente a lógica da exploração, da miséria, do desemprego, da divisão de classes como fontes necessária para obtenção da mais-valia, conseqüentemente, para sua manutenção. Isto posto, evidenciamos que pensar na formação de seres humanos emancipados, difere-se dessa luta por cidadania. Ainda que saibamos que esses direitos burgueses são necessários para a sobrevivência da classe trabalhadora.

Costa e Peripollo (2012, p. 6) também apresentam compreensão limitada acerca da Educação do Campo, afirmando que esta é um instrumento para fixar o sujeito no campo, responsabilizando o professor a fazer com que o aluno se interesse pelo conteúdo e culpabilizando-o por despertarem o desprazer pelos estudos. Indicam a ludicidade como um

---

<sup>9</sup> Grosso modo, a Ciranda Infantil é um espaço político e pedagógico da criança Sem Terra. De acordo com o site do MST, ela surgiu em “1987, durante o 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA) com a função de possibilitar a participação dos pais e especialmente das mães nos espaços políticos do movimento. De lá pra cá a proposta pedagógica do MST amadureceu e focou na formação das crianças” (MST, 2014).

caminho a ser seguido pelos professores: “No campo, existem inúmeras maneiras de se trabalhar de forma dinâmica e divertida, basta que o educador observe o cotidiano de seus alunos, e trabalhe o conteúdo escolar de maneira interdisciplinar associando-o com as experiências e vivências e ambientes de seus educandos”.

Enaltecem os conhecimentos cotidianos dos alunos salientando que eles não precisam ler num livro sobre como cultivar a planta porque aprendem isso na prática. Compreendemos ser fundamental valorizar o conhecimento prévio do estudante, mas não podemos esquecer que a escola precisa ir além dos conhecimentos cotidianos, permitindo que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos para refletirem e modificarem sua prática. (PISTRAK, 2009).

Arenhart (2004), Araújo (2016), Fernandes (2008) e Araújo (2007), embasadas em Roseli Caldart, compreendem o MST como “sujeito educativo”, que educa por meio das ocupações, dos valores socialistas, das experiências com a organização coletiva, das participações em assembleias, manifestações, místicas, da perspectiva do trabalho cooperado e da produção agroecológica etc.

Arenhart (2004) destaca a luta, a mística e o trabalho como elementos pedagógicos que compõem a Pedagogia do MST, analisando-os a partir das significações das crianças. Ainda, salienta que para o Movimento a educação não se limita ao espaço escolar, entretanto, o espaço escolar faz parte da luta pela educação. Assim, é preciso ocupar esse espaço, participar da organização e gestão da prática pedagógica. Isso implica em ensinar os conteúdos na perspectiva da classe trabalhadora e relacioná-los com a vida, na valorização das místicas enquanto elemento formador, na relação “democrática” entre escola e comunidade, nos ensinamentos da organização coletiva para que a gestão da escola tenha participação das crianças, entre outros.

Talvez pelo fato de a aprendizagem da luta se dar pela própria experiência de estar em movimento, as crianças já se sentem capazes de erguer suas próprias bandeiras, marchar em fila, gritar forte, organizarem-se com autonomia e negociarem com a coragem de um “Sem Terra”. Por isso, são crianças cidadãs, são “Sem Terrinha” que se educam lutando, sem, contudo, deixarem de ser crianças. (ARENHART, 2004, p.6)

Arenhart (2004) afirma em sua pesquisa que as crianças demonstraram atividades de apreensão e subversão da realidade, deixando

claro que isso ocorre por conta dos ensinamentos do MST e dessa educação diferenciada. Sobretudo, destaca elementos que entende serem capazes de confrontar a cultura capitalista, “valores como solidariedade, consciência de classe, participação infantil, valorização do coletivo, cultivo da memória social, respeito à natureza e reconhecimento do ser humano como sujeito histórico” (ARENHART, 2004, p. 9).

De acordo com Araújo (2016), a Educação do Campo é a articulação entre escola, trabalho, família e comunidade, em contrapartida, a autora afirma que é necessário existir escolas no campo porque as crianças não “desejam” sair do campo. Essa análise nos parece insuficiente, uma vez que as escolas do campo precisam existir não por uma vontade, mas por uma necessidade.

Fernandes (2008) propõe uma discussão que contraponha o discurso de educação neoliberal, baseando-se especialmente em Demerval Saviani, Moacir Gadotti e Antônio Gramsci, analisando a forma pela qual a ideologia capitalista influencia diretamente sobre suas práticas educativas, com base no marxismo, vertentes arraigadas na possibilidade de transformação social, criticando as teorias reprodutivistas.

A autora utiliza Gramsci para apresentar sua interpretação acerca da escola, qual seja, a instituição responsável em formar o novo intelectual para a sociedade socialista e para organizar a cultura da classe trabalhadora. De acordo com Fernandes (2008), a escola é um lugar de dinamicidade, de participação. Também é compreendida como reprodutora das relações sociais capitalistas, mas não se limita a isso, apresentando potencialidade para contribuir com a transformação social.

Segundo Fernandes (2008), a educação do MST é compreendida por meio de todos os processos sociais de formação do sujeito. A educação tem relação com a cultura, com a produção, com o trabalho, com os valores socialistas e com a participação social. Caracteriza como processos pedagógicos básicos do MST: a luta, a organização, a coletividade, a terra, o trabalho e a produção, a cultura e a história. Enfatiza que o objetivo da pedagogia do Movimento é o desenvolvimento da organização coletiva por meio da formação do sujeito político-cultural.

Entretanto, Fernandes (2008) argumenta sobre a ideologia da vida socialista exemplificando com a fala de uma criança que afirma gostar de ser pobre. Acreditamos, porém, que essa conformação social não faz parte da concepção socialista e que o sujeito não tem que gostar de ser pobre, mas precisa se compreender enquanto sujeito da classe trabalhadora e compreender as relações determinadas pelo capital que impõe a pobreza e a miséria para muitos, enquanto concentra a riqueza para poucos. O alto nível de desenvolvimento das forças produtivas é a condição necessária

para a Revolução Socialista, ao contrário da ideia errônea de que o socialismo propõe a socialização da miséria. Ou seja, a destruição do capital não significa a negação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, pelo contrário, significa a valorização e socialização dessas produções entre todos, ainda que a socialização da riqueza seja insuficiente diante da necessidade de eliminação da contradição entre capital e trabalho. Isto é, para sua superação é fundamental a extinção da exploração do trabalho.

Ainda, a autora crítica, junto com os professores pesquisados, a falta de valorização das especificidades do campo em relação aos materiais, livros didáticos, organização escolar vindas da cidade. Contudo, não se posiciona em relação às diversas falas, tanto das crianças, quanto das famílias e professoras, em desqualificar a cidade para enaltecer o campo, como se esse fosse o projeto político-pedagógico do MST.

Araújo (2007), ao investigar as possibilidades e contradições da educação emancipatória proposta pelo MST, compreende que o Movimento tem implementado sua própria pedagogia aos interesses dos trabalhadores. Também, que a Educação do Campo é entendida como um projeto de educação da classe trabalhadora do campo e as crianças fazem parte da construção desse projeto da classe, o que a autora destaca como o diferencial entre as crianças do MST e as do campo e/ou urbanas.

De acordo com Araújo (2007), a luta do MST não é apenas por terra, mas também por formação da consciência, o que perpassa à questão da educação. Para construir outra sociedade, os trabalhadores precisam ir além do senso comum e se apropriarem dos conhecimentos científicos.

É sabido que a base social composta de homens e mulheres que integram o MST vem da população expropriada de tudo pelo processo histórico brasileiro, não apenas do direito à terra, mas também à educação, saúde, lazer, descanso, crédito, trabalho e outros. Portanto, a conquista da terra é o primeiro passo para a grande caminhada em direção à construção de um novo ser humano em todas as dimensões. (ARAÚJO, 2007, p.28)

A autora percebe os limites e avanços do MST, enfatizando que esse Movimento está sob égide do capitalismo, por isso seu desenvolvimento não acontece de forma linear, mas sim em meio a contradições, disputas e tensões próprias desse modo de produção. Entretanto, também acredita que mesmo dentro desses limites, o MST, por

meio de práticas educativas, tem “acumulado forças para a construção do projeto histórico-socialista.” (ARAÚJO, 2007, p.28).

Destaca como contradições analisadas em sua pesquisa a dependência do Estado Burguês para realizar as ações educativas e os limites do MST em aprofundar teoricamente de sua própria proposta pedagógica e vincular-se aos processos de organização e transformação da sociedade.

[...] afirmar que o materialismo é a teoria de referência do Movimento não é suficiente para analisar a complexidade das lutas de classes no momento atual, portanto, é preciso que os integrantes do Movimento se apropriem do materialismo dialético sob o aspecto de teoria do conhecimento referenciada pela classe trabalhadora, como fundamentação filosófica e método de interpretação da realidade. (ARAÚJO, 2007, p. 316).

Em contraponto, Araújo (2007) entende que no interior das práticas educativas também ocorrem ações objetivas que fortalecem a luta pela superação do capital. Essas ações que buscam romper com a lógica do capital, são identificadas pela autora por meio das:

[...] relações entre a educação e o conhecimento, no vínculo entre a educação e o trabalho; na relação entre teoria e a prática; no vínculo entre a educação e a cultura; no vínculo entre a educação e a política; na gestão democrática; com auto-organização dos educandos e a criação dos coletivos pedagógicos; no cultivo da mística e dos novos valores; na organização curricular e nos conteúdos formativos socialmente úteis (ARAÚJO, 2007, p.32).

Ainda,

[...] investir na educação de sua base social, nos níveis da educação escolar, na formação de professores, na formação das crianças (encontro dos sem-terrinha), significa formar quadros preparados para assumir a tarefa de romper com a lógica do capital em diversas áreas. Isto só é possível identificando-se as contradições da realidade concreta em que se desenvolve a luta pela terra, e conseqüentemente, o processo educacional na essência da sociedade capitalista como sistema

contraditório em que, ao mesmo tempo que põe em movimento forças para o seu desenvolvimento, tais forças trazem em si o germe da sua destruição. (ARAÚJO, 2007, p.29).

Apresentamos as discussões dessa autora por entendermos sua contribuição para analisar o movimento da educação do MST, com seus avanços e fragilidades. Sobretudo, a análise feita das práticas educativas do Movimento que tem a preocupação de capturar sua essência e não apenas observar as mudanças formais.

Araújo (2007) entende que só alcançaremos de fato uma Pedagogia Socialista após a revolução, quando a sociedade deixar de ser capitalista, entretanto não nega o fato de mesmo nessa sociedade conseguirmos criar elementos que possam contribuir para a construção de uma outra sociedade. Portanto, não exime o Estado de sua função que é oferecer os recursos necessários para a manutenção da escola, contanto que esta seja gerida com a participação da comunidade e do Movimento.

Assim como os autores citados, Araújo (2007) compreende que a pedagogia do MST não começa nem termina na escola, mas também é necessário que a classe trabalhadora se aproprie desse espaço. Destaca como elementos constitutivos da prática pedagógica do MST: produção, formação humano e cultural, dimensão histórica, escola como um dos espaços de formação humana. Assim, os conteúdos trabalhados na escola são apenas uma parte do que constitui a formação dos sujeitos. Vale destacar que as três dimensões da pedagogia do Movimento, segundo essa autora, são: o trabalho, a organização coletiva e a cultura.

Ramos (2013) corrobora com essa concepção de que a educação não se limita à escola e, ainda, que o elemento pedagógico fundamental do MST é a coletividade. Sobretudo, não romantiza essa vivência de luta coletiva, lembrando-nos que esta é marcada por falta de moradia, saúde, educação, trabalho, mas é dessa própria necessidade coletiva que lutas e organizações são criadas.

A referida autora, assim como Araújo (2007), Hilário (2006) e Camini (2009), afirma que a pedagogia do MST é baseada em pedagogias socialistas, especialmente nas experiências de Cuba e da Rússia, as quais deixaram o legado do conceito de coletividade e auto-organização das crianças. Salieta a necessidade de haver coletivos infantis para que seja possível o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes. Ao deixar claro que suas reflexões são embasadas no marxismo, Ramos (2013), assim como os autores citados, compreendem que a emancipação humana pressupõe a superação das relações sociais atuais.

Para Hilário (2016, p. 100), já que a escola é um espaço de contradição causada pelo próprio capitalismo, precisa ser ocupada para atender também aos interesses dos trabalhadores. Ou seja, é preciso estar relacionada com a vida do estudante, compreender que os elementos que constituem a vida devem estar articulados com o processo de apropriação da cultura na escola. Isso não quer dizer que a escola deve se limitar a trabalhar com os conhecimentos cotidianos, mas sim com os “conteúdos formativos socialmente úteis”, isto é, não se ensina o que se quer, mas o que está posto como necessidade de determinados aprendizados.

Portanto, para esse autor, a escola é mais do que um espaço de instrução e as aulas são apenas um dos tempos formativos.

Se, na modernidade, coube à escola ser o espaço privilegiado para lidar com o conhecimento humano-histórico, em seu interior, coube, por conseguinte, à sala de aula ser o lugar central dessa ‘apropriação’ de conhecimento e de relações de poder. Não é à toa que neste espaço se passa maior parte do tempo na escola. A situação aula é, sem dúvida, uma temática bastante estudada no campo educacional, sempre com maior ênfase nas questões didático-pedagógicas, em especial no que diz respeito ao método de ensino, como se este fosse a principal questão definidora da qualidade educacional. A aula, como tempo educativo, está ancorada por outros objetivos que extrapolam os muros da escola. (HILÁRIO, 2016, p.91).

Camini (2009) corrobora com essa afirmação de que a escola não deve se limitar apenas à sala de aula, mas sim ser orientada por tempos educativos. Estes, devem ser constituídos com base nas necessidades de cada escola e podem ser organizados por meio de oficinas, de leitura, de mutirão, dos núcleos de base, de trabalhos, entre outros. O importante é relacioná-los aos princípios da atualidade e auto-organização, buscando a formação integral dos sujeitos.

A autora não apresenta uma visão romantizada das escolas do MST, pelo contrário, aponta seus limites na prática e também deixa claro que o próprio Movimento consegue reconhecer isso em seus documentos, ao afirmar que a escola que almeja ainda não existe em nenhum acampamento ou assentamento em sua totalidade, mas seus princípios estão presentes em muitas experiências. Identifica também, que a escola desejada pelo MST pressupõe a alteração da lógica capitalista, a fim de construir novos objetivos, formas e intencionalidades.

Isto posto, é evidente para a autora que a escola ainda não é dos trabalhadores, entretanto, as Escolas Itinerantes são vistas como experiências significativas que caminham em direção à nova escola de acordo com a proposta de uma nova sociedade. Porém, a autora afirma que “a instituição escolar, historicamente, não foi, e nem está sendo, pensada para os trabalhadores ou pelos trabalhadores e muito menos tem sido incluída em um projeto de transformação social”. Sobretudo, enfatiza que se desejamos a escola dos trabalhadores “precisamos transformá-la, enfrentando e disputando espaços, a partir de dentro dela, sem esperar mudá-la só quando tiver a mudança social” (CAMINI, 2009, p. 18-20).

### **1.1.3 A dialética entre participação, auto-organização e coletivos infantis**

*Teve um dia que eu nunca vou esquecer na minha vida. Foi quando nós fizemos o projeto do minhocário e daí nós precisava de mão-de-obra, nós não sabia bem como fazer. Então nós pedimos mão-de-obra da cooperativa e eles deram, daí nós fizemos um acordo que nós dava 50% da produção da terra do minhocário para a cooperativa. Quando a produção estava pronta as cigarras atacaram nas frutas e na horta da escola e nós precisava adubar; e daí nós achava que os 50% daria, mas não deu. Daí nós fomos pedir para eles se eles podiam liberar para nós usar todo adubo, que daí no ano que vem nós dava toda a produção. Eles não aceitaram porque eles já tinham tudo pronto esperando. Daí a professora pediu ideias do que fazer. Aí um piá deu a ideia de nós ir em passeata lá pressionar até conseguir. Todo mundo votou, nós era em 37 alunos e duas professoras e deu 37 votos para ir e dois para ficar, que eram as das professoras. Como nós era a grande maioria, não tinha como né, daí nós mandamos lá. Daí todo mundo veio de chapéu, boné do MST, camisa, fomos com faixas, bandeira, cantando, gritando gritos de ordem, fizemos um agito com gritos de ordem em frente do escritório sem parar. Aí fizemos uma equipe de negociação que entrou no escritório para discutir com eles, enquanto os outros ficavam na porta cantando, agitando, ajudando. Daí eu lembro que eles disseram: o que nós vamos fazer;*

*nós vamos pegar uma vara ou vamos conversar com eles. Daí nós falamos: mas nós não vamos sair daqui igual, daí nós ficamos mais de duas horas incomodando, gritando e cantando até que eles liberaram para nós. Nós já sabia que a união faz a força, então se precisasse nós correr ou fazer qualquer coisa, nós ia tudo junto fazer. Eu me lembro que a Irma até chorou de emoção de ter visto nós todos organizados, agitando as bandeiras vermelhas. Deise: como você se sentiu nesse dia? Fritz: ah, veio assim um sentimento de Sem Terra mesmo. Então eu me senti muito bem porque nós mostramos que nós já somos lutadores, que podemos fazer parte de tudo e que nunca vamos deixar de lutar pelo que nós queremos. Nos sentimos como pequenos lutadores. **Manifesto das crianças** (ARENHART, 2004, p. 12).*

A partir desse manifesto narrado pelas crianças em que podemos observar como estas aprendem a ser Sem Terra ao estarem inseridas na vida coletiva do Movimento e a capacidade de se organizarem para atender uma necessidade real, iniciamos a discussão acerca da relação entre participação, auto-organização e coletivos infantis.

Oliveira (2015) se propôs a discutir as possibilidades de participação infantil nos espaços públicos, questionando as mudanças necessárias na relação com os adultos para que as crianças possam participar de processos que as afetam. A autora entende que como “atores sociais”, a participação da criança em vários âmbitos da sociedade, especialmente em relação à organização dos espaços públicos, é fundamental para pensar em formas de atuação infantil que caminhem para a transformação social. Para isso, baseia-se na Sociologia da Infância e no Enfoque de Direitos, tendo como autor principal Manuel Jacinto Sarmiento.

Para Oliveira (2015), de “todos” os direitos garantidos legalmente às crianças, a participação é a que menos é colocada em prática, apresentando a dicotomia entre a criança protegida e a criança com direito a participar. A visão de vulnerabilidade da criança, para a autora, é o que impossibilita a efetivação desse direito. Ou seja, de todos os direitos negados à criança, destaca a participação como o que é menos praticado, desconsiderando os direitos básicos que são negados a elas diariamente como alimentação, moradia, saúde etc.

Enfatiza os conceitos de “participação e protagonismo” como fundamentais para refletir sobre novos aspectos teórico-metodológicos

capazes de contribuir para a criação de novos espaços de participação infantil. Como por exemplo:

[...] possibilitar às crianças o recebimento de informações sobre os espaços e ações que eles podem estar participando; - reconhecer sua voz e sua capacidade de propor ideias e ações; - reconhecer sua capacidade de questionar e analisar; - respeitar sua capacidade de escolher; - reconhecer sua capacidade de assumir responsabilidades individuais e sociais; - fomentar o conhecimento acerca de seus direitos; - dar a possibilidade de reclamar seus próprios direitos; - dar a possibilidade de influenciar os processos de transformação social. (OLIVEIRA, 2015, p.7).

Afirma, ainda, que é pela falta de participação que não conseguimos alcançar a “democracia”, bem como dificultamos os processos de “inclusão” das crianças marginalizadas, negras, pobres e meninas. Assim como Oliveira e Morais (2015), Oliveira (2015) não apresenta compreensão da estrutura social e romantiza a participação infantil, bem como a democracia ignorando as determinações do capital que impedem de praticar a democracia numa sociedade capitalista. Ou seja, sua análise não sai do campo das aparências, pelo contrário, fortalece e mascara a realidade. Sua compreensão acerca da infância e da criança também não são vistas com base na classe ou contexto social, mas sim por meio de sua “diversidade cultural”.

Destaca o espaço das ONGs como a maior possibilidade de atuação infantil, apontando em sua pesquisa, a experiência do projeto “Criança Pequena em Foco”, o qual visa potencializar a identidade das crianças por meio da valorização da autoestima, o pertencimento a um grupo, a capacidade de se organizar, de ser responsável e autônomo, sobretudo, ao seu “empoderamento” e ao reconhecimento de seus direitos. Enfatiza que essas práticas em relação a participação das crianças são baseadas no enfoque dos “direitos” e não das “necessidades”, justificando que este último se caracteriza como sendo caridade privada, a qual busca tratar os sintomas e não as causas dos problemas, além de hierarquizar as necessidades (alimentação como necessidade anterior à educação, por exemplo) de acordo com as situações, os indivíduos e os contextos. Novamente, nos permite compreender a concepção pós-moderna que engendra sua pesquisa.

Para Ramos (2013), é a partir da coletividade que a criança aprende os valores para contrapor aos valores capitalistas. A criança que se auto-

organiza, que se movimenta coletivamente com seus pares pode ensinar os adultos esse movimento. A autora apresenta o “Jornal das Crianças Sem Terrinha” como exemplo de participação infantil que envolve diferentes conhecimentos, linguagens e habilidades desenvolvidas pelas crianças a partir do coletivo. Essa atividade, é vista pela autora como uma forma contra-hegemônica de propiciar a participação política da criança na sociedade atual.

Do mesmo modo, Araújo (2016) salienta a participação das crianças nos Encontros do Sem Terrinha e na Ciranda Infantil como formador das infâncias, da aprendizagem do coletivo, dos direitos, da autonomia. Para essa autora, a criança participa da luta pela terra, mas também da luta pela escola, isso contribui com a formação cultural do sujeito do campo em sua integralidade.

Em relação a essa discussão, Araújo (2007) contribui afirmando como elemento fundamental para o MST a organicidade, o qual engendra questões da organização coletiva, dos coletivos pedagógicos e da autogestão.

Corroboramos com a autora, a qual acredita na necessidade dos sujeitos aprenderem se auto-organizar, participar de todos os processos escolares, desde as decisões coletivas, os planejamentos até a realização das atividades. Nesse sentido a auto-organização significa para o MST a possibilidade de construir espaços e momentos autônomos, que discutam e decidam questões próprias. Ainda, a autogestão é destacada pelo Movimento como conteúdo pedagógico cujo objetivo é desenvolver a consciência organizativa dos estudantes.

Para Hilário (2016), o MST participa da organização do trabalho pedagógico das escolas públicas, especialmente na gestão, por meio de coletivos pedagógicos, os quais vão qualificando o sentido da escola pública ao considerar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como práxis. Destaca limites na organização das escolas pesquisadas, como a dificuldade em articular os conhecimentos históricos com a vida e a construção de coletivos de estudantes.

De acordo com o autor, a organização coletiva é uma das matrizes de formação do projeto emancipatório do MST. Contudo, alerta-nos que somente pensar em coletivos não significa que é uma proposta revolucionária, uma vez que o próprio capitalismo utiliza essa estratégia para se fortalecer e reproduzir, porém, esse coletivo não pertence aos participantes. O capital exige ao mesmo tempo a capacidade de trabalhar em equipes e o desenvolvimento do individualismo, mas essa suposta coletividade não é propriedade dos sujeitos que a compõe, ainda que estes precisem identificar-se com ela para continuarem fazendo parte desse

processo. O autor enfatiza que a proposta do MST, que se contrapõe à do capital, não é negar o indivíduo, mas sim compreender que o indivíduo e o coletivo se formam dialeticamente. Compreendemos com isso, a necessidade de pensar a auto-organização para alcançar a organização coletiva.

Para o autor, “a auto-organização dos estudantes é uma das categorias e ação fundante da Pedagogia Socialista, sem auto-organização daqueles que são a finalidade principal da escola, em termos de formação, dificilmente conseguiremos alterar a forma escolar vigente.” Assim, a auto-organização dos estudantes contribui no processo de ocupação, apropriação da escola, auxiliando na construção da vida escolar. Os espaços escolares capazes de desenvolver essa capacidade são: a assembleia da escola, as plenárias, o conselho escolar, o coletivo de educadores, o coletivo de estudantes, a coordenação ou direção da escola (HILÁRIO, 2016, p. 132).

Segundo Camini (2009), a auto-organização e a atualidade, também entendidas como bases da Pedagogia Socialista, sustentam a proposta de oposição ao capital e de criação de uma alternativa. A autora destaca algumas atividades que podem ser realizadas por meio dos Núcleos de Bases nas escolas, sendo elas:

[...] ajudar no aprendizado em sala de aula (sentarem e estudarem em grupo), realizar tarefas escolares, fazer a leitura e debate do jornal SEM TERRA, contribuir com o embelezamento, a organização e a limpeza, ajudar na distribuição da merenda, preparar a mística e participar ativamente dos momentos cívicos. (CAMINI, 2009, p.208)

A autora aborda sobre as formas de participação das crianças para além do espaço escolar, enfatizando que se a experiência de participação na escola for realmente significativa, essas vivências e aprendizados vão ser refletidos em todos os espaços frequentados pela criança, o que poderá contribuir para a construção da nova sociedade.

\*\*\*

Salientamos os limites desse balanço, colocando-o apenas como uma tentativa de análise e de contribuição com a discussão acerca da problemática e do objeto de pesquisa, reconhecendo nossa fragilidade teórica, o que não invalida a importância desse estudo para apreendermos elementos que nos auxiliaram no recorte da pesquisa. Ainda, alertamos que durante o percurso da pesquisa outros trabalhos foram analisados e

contribuíram com nossas reflexões, ainda que não estejam incluídos no balanço de produção.

Em síntese, podemos dividir os autores analisados em dois grupos: no Grupo A identificamos os autores com discurso pós-moderno que almejam a emancipação humana, mas não discutem as questões centrais, permanecendo apenas no campo das aparências, sendo eles: Arenhart (2004), Araújo (2016), Oliveira e Moraes (2015), Costa e Peripolli (2012) e Oliveira (2015). Já no Grupo B, identificamos autores que compreendem a emancipação humana a partir da superação do capitalismo, com a luta de classes, as contradições e os conflitos que embasam as práticas pedagógicas. Esse grupo é composto pelos autores: Hilário (2016), Camini (2009), Ramos (2013), Fernandes (2008), Araújo (2007).

Corroboramos com as reflexões do Grupo B e identificamos que nossa pesquisa pode contribuir a partir da reflexão sobre a especificidade da participação da criança nos processos de auto-organização da escola.

São evidentes as contribuições que a linha de Trabalho e Educação realiza ao longo dos anos, bem como as disciplinas que se comprometem em explicar o capital, o materialismo histórico-dialético, a pesquisa, o trabalho, a educação, a formação humana, entre outros (FRIGOTTO, 2015). Não apenas para afetar o pesquisador, mas sobretudo, para que este se responsabilize com a pesquisa e se preocupe em analisar a realidade material visando possibilidades de intervenções. Diante disso, compreendemos a importância de estudar e analisar o modo de produção capitalista e suas implicações em todas as esferas da vida humana, inclusive da infância e das crianças, especialmente no que tange ao trabalho e a educação, pois só assim conseguiremos avançar nas discussões e na transformação desse sistema. Formar os trabalhadores com base na materialidade e contribuir com a organização da classe trabalhadora são atividades fundamentais que os professores, pesquisadores e estudiosos da educação precisam se comprometer em realizar. O balanço de produção nos evidenciou a insuficiência de pesquisas sobre a infância dentro da perspectiva marxista. A predominância da perspectiva pós-moderna nessa área de estudo nos chama atenção para a importância de estudarmos autores que tratam a educação na sua totalidade, criticando o modo de produção capitalista e buscando uma nova formação social.

Nesse sentido, apresentamos os fundamentos do método materialista histórico-dialético, o qual buscamos embasar esta pesquisa.

## 1.2 SOBRE A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O trabalho, em sua dimensão ontológica, essencial à existência e ao desenvolvimento do homem social, cria a necessidade em capturar o real – chamado de *intentio recta* por Lukács (1969) – o que dá origem ao conhecimento, sendo fundamental para o processo de produção e reprodução do ser social. O conhecimento é um produto social, embasado em produções realizadas anteriormente, ou seja, é histórico-social e os objetos produzidos por ele existem independente dos sujeitos.

[...] (a) o objeto não é o objeto construído individualmente, mas o objeto real, isto significa que não depende de mim para que ele exista, “eu” não invento o objeto, o objeto existe independente de mim, ele está no mundo independente de “eu” querer ou não, é produção histórica, fruto de relações sociais estabelecidas para a produção da existência humana e, (b) a compreensão não é somente uma questão de apropriação intelectual do objeto, ou seja, não basta simplesmente compreender esse objeto, além da apropriação temos que capturar as estruturas e os nexos internos que compõem seu movimento. (TORRIGLIA, 2012, p. 12).

Sheptulin (1983) nos explica que o método é constituído por regras que o ser humano estabelece com base no conhecimento da realidade de acordo com seus objetivos, ou seja, são orientações de quais caminhos ou ações ele deve realizar para alcançar o que se propõe. O autor deixa claro que o método é o modo utilizado para compreender um objeto que ainda não foi compreendido, utilizando os recursos e caminhos adequados para essa realização. Isto posto, evidencia que o método existe no plano subjetivo, sendo uma produção humana para capturar a realidade. Vale ressaltar que esta existe independente se está sendo observada/analísada ou não.

Em relação ao conhecimento como dialético, Kosik nos explica:

[...] a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a **decomposição do todo**. O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que

decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 2002, p. 18, grifo nosso).

A dialética nos possibilita desvendar o mundo real e sair do mundo da aparência, assim como destrói a “pseudoconcreticidade” e nos permite atingir o concreto, a “concreticidade”; “por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência”. O mesmo autor nos alerta sobre a diferença entre o pensamento e a realidade, “O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao ser humano na práxis fetichizada<sup>10</sup>, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a ‘consistência’ e a ‘validez’ do mundo real: é ‘o mundo das aparências’”. (KOSIK, 2002, p. 18-19).

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 2002, p. 16).

É preciso haver a manifestação do fenômeno para que seja possível compreender e capturar sua essência. O fenômeno se manifesta primeiro, imediatamente. De acordo com Kosik (2002, p. 20), pelo “fato de na percepção imediata não se captar a ‘coisa em si’ mas o fenômeno da coisa”, a essência só pode ser capturada pela ciência, não é captada diretamente como o fenômeno. A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, a qual só ocorre por meio do pensamento teórico, do pensamento abstrato. Não significa que o fenômeno não tem importância nesse processo, mas sim, que ele é parte constituinte, superficial e periférica do mesmo. Assim, esse conhecimento que supera a aparência e chega a essência requer a interdependência entre forma e conteúdo (MARTINS, 2006).

Kosik (2002) afirma que o que permite essa pseudoconcreticidade não é o fenômeno em si, mas o caráter independente com que ele parece se manifestar, como se não tivesse relação com nada. Torriglia (2012)

---

<sup>10</sup> Marx (2013) explica esse processo quando aborda a questão do fetiche da mercadoria, apresentando o distanciamento da compreensão do fenômeno, por conseguinte, da realidade.

relaciona isto com a defesa da corrente pós-moderna em justificar a impossibilidade de compreender a realidade, por se prender ao fenômeno em si e não buscar sua essência, não conseguir sair do mundo das aparências.

Na sociedade capitalista, a humanidade não compreende as coisas em sua totalidade e essência, mas relaciona-se com elas. Não há a compreensão do fenômeno, das estruturas das coisas, por conseguinte, da realidade. Os capitalistas criam e se satisfazem com esse ocultamento do real e essa negação da razão. A práxis nesse contexto faz parte do mundo das aparências, na qual a humanidade se transforma naturalmente e se adapta à realidade, como se os movimentos fossem naturais apenas, e não sociais.

Segundo Torriglia (2012, p. 9), o iluminismo, com a ideia de “novo realismo” desconsidera as determinações históricas concretas, ignorando a perspectiva histórica na análise da realidade social, perdendo a dimensão da totalidade e preocupando-se em “acomodar as ‘novas’ formas da sociedade capitalista”. Aceitar a ontologia do realismo empírico significou dificultar a crítica e a práxis transformadora. A realidade não pode ser explicada como uma lógica eterna econômica a qual abrange os espaços geograficamente, mas sim como um processo constante de transformações sociais nos quais os homens e todas as esferas da vida estão sob a égide da acumulação do capital.

Com a chamada “agenda pós-moderna”, a razão científica passa a ser desconstruída, no sentido de não haver um método específico de análise, uma vez que há múltiplas formas de analisar a realidade. Essa ideia de indefinição de métodos compreende que qualquer tipo de conhecimento é relativo às concepções teóricas e visões de mundo. Ou seja, não há preocupação em conseguir efetivamente compreender e analisar a realidade além das aparências (TORRIGLIA, 2012).

Diferentemente do pós-modernismo, o materialismo histórico-dialético constrói um tipo de conhecimento que, para além de explicitar o real em sua essência, “coloca-se claramente a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo”. Compreendemos que buscar nesse método os “fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política” (MARTINS, 2006, p.17).

Para o materialismo histórico-dialético, a empiria representa a manifestação fenomênica da realidade, os fenômenos imediatamente visíveis aparentemente. Já a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua concreticidade aparente, não se revelando de modo imediato mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas

contradições internas fundamentais. Isto posto, para compreender os fenômenos em sua processualidade e totalidade é preciso fundamentar-se na dialética entre o singular, particular e o universal. Apenas pela análise dialética da realidade entre o singular e o universal é possível a construção do conhecimento concreto, objetivo (MARTINS, 2006).

Inferimos que o mundo real é o mundo da práxis humana. O ser humano produz a realidade humano-social, portanto é produto e produtor da história. Esta, não é inatingível ou imutável, mas construída e modificada constantemente pela humanidade. Nesse sentido, o ser humano não é abstrato, ele é histórico, transforma e é transformado pela natureza e pelas relações sociais que estabelece com outros seres humanos, tendo um objetivo e uma finalidade também históricas determinadas pelo tempo e espaço, ou seja, pelas relações sociais. Por isso é um ser social.

Compreendemos a importância de refletir acerca da produção do conhecimento e da educação, na busca de compreender o ser social na atual sociedade de classes. Para isso, é preciso compreender a produção e transmissão de conhecimentos, ou seja, a pesquisa e a educação, tendo em vista a práxis – como fundamento desse processo – orientando as ações, proporcionando intervenções objetivas e transformações da realidade, superando as reformas que apenas a mascaram.

Assim, nossa opção teórico-metodológica parte do método materialista histórico-dialético, de análise qualitativa e empírica, por compreender que esta contribui para uma melhor apreensão do desenvolvimento humano e do fenômeno social que analisamos, na busca de capturar a realidade em suas múltiplas determinações, compreendendo-a para além da aparência fenomênica e imediata (MINAYO, 2011).

Para isso, nos apropriamos dos ensinamentos de autores fundamentalmente marxistas, cujas produções remetem a esta área de estudo, como Manacorda (1970, 2007), Marx (2013, 2015), Engels (2006, 2013, 2015), Mészáros (2005, 2008), Vygotsky (2000, 2004, 2008), Benjamin (1984). Ainda, nos embasamos nos princípios educativos da experiência pedagógica russa pós-revolução, especialmente por meio dos autores: Freitas (2009), Krupskaya (2017), Pistrak (2009, 2011, 2015) e Shulgin (2009, 2013). Para nos apropriarmos da Pedagogia do MST, estudamos materiais do próprio Movimento e autores como: Freitas (2003); Caldart (2015); Sapelli (2013); Dalmagro (2010); Camini (2009); Bahniuk (2008; 2015); Dalmagro, Camini e Bahniuk (2016); Gherke e Janata (2016); Silva, Hammel e Borsatto (2016); Hammel, Farias e Sapelli (2015); Padilha et al. (2016).

### 1.2.1 Observação e escuta: a criança como sujeito da pesquisa

Com base nos ensinamentos de Walter Benjamin, Bolle (1984, p. 11) explica que a criança enquanto “ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando.”. Todavia, nos alerta:

Que não subsista nenhum equívoco, entretanto, a criança não é um Robinson solitário e soberano, uma vez que de toda evidência o seu comportamento global é função da luta de classes, todas as suas atitudes enraizando-se nos contextos coletivos, histórico-sociais. Nesse sentido, a burguesia educa, reforça e acalenta em sua prole o herdeiro, o futuro cidadão útil, confiável e consciente de sua casta. Os deserdados, em compensação, veem primordialmente nos seus descendentes os futuros auxiliares, vingadores e liberadores. [...] Pois é disto, bem precisamente, que se trata: constituir, simultaneamente no plano teórico e ao nível da prática diária, uma pedagogia comunista. (BOLLE, 1984, p. 11-12).

Nesse sentido, Kramer nos ensina que as crianças são:

[...] pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007 p.15).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança “ao se relacionar com a cultura, atribui sentidos e significados pessoais ao que conhece.” (MELLO, 2010, p. 183). Compreendemos, portanto, a criança enquanto sujeito que se apropria das aprendizagens e desenvolve seu processo de formação de consciência, por isso consideramos sua participação ativa na pesquisa. Contrapondo a ideia da criança como objeto a ser estudado passivamente, enfatizamos que esse sujeito manifesta ideias e pensamentos que contemplam uma particularidade social, a qual por sua vez, revela aspectos da universalidade dos fenômenos.

[...] ao se relacionar com a cultura, a criança atribui um sentido pessoal ao que conhece. Esse sentido conforma a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação. Em outras palavras, esse sentido produzido pela criança condiciona seus processos de aprendizagem. (MELLO, 2010, p. 183).

Ou seja, a humanidade se apropria das qualidades humanas a partir do momento que se apropria dos objetos culturais construídos histórica e socialmente (MELLO, 2007). Nessa perspectiva, permitir que a criança tenha voz numa pesquisa é compreender que esta:

[...] já construiu algum tipo de identidade, tem uma história construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida a questão da linguagem); [...] É impossível pensar na construção da identidade, no processo de socialização da criança “no ar”, no abstrato. Tudo isso deve ser pensado em razão do outro com quem essa criança convive. Este ponto é fundamental quando se trabalha com a questão dos relatos das crianças. (DEMARTINI, 2005, p.8).

Deste modo, “A educação proletária necessita, portanto – em todas as circunstâncias – primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se é educado. Não precisa, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se é educado”. (BENJAMIN, 1984, p.84, grifos do autor).

Ainda que não seja fundamentada no método materialista histórico-dialético, a Sociologia da Infância, especialmente nas formulações de Sarmiento (1997) nos ensina a importância de olhar para a criança como sujeito que deva ser ouvido, interpretado, compreendido. Entretanto, “[...] obviamente, não basta dar, apenas voz a criança, é necessário interpretá-la à luz dos referenciais existentes no campo das ciências da educação (QUINTEIRO, 2000, 132).

[...] no contexto escolar, mas principalmente na escola pública, a criança tem o direito de ouvir. A criança na escola deve ouvir muito, mas falar pouco, preferencialmente nada... como compreender e apreender o significado das ações infantis, heterogêneas e diversificadas em suas

origens culturais, sociais e econômicas, se não as ouvimos? (QUINTEIRO, 2000, p.134).

Nesse sentido, precisamos compreender quem são essas crianças que participaram da pesquisa, sob qual contexto elas vivem e qual infância elas vivenciam. Isto é, precisamos perceber a identidade que está sendo construída nessas crianças individual e socialmente. Weffort (1996), nos ensina que ao pensarmos junto com o outro, de um outro lugar, com outras histórias e diferentes modos de vida, conseguimos repensar, recriar novos olhares e perspectivas em nossas próprias vidas e atitudes.

Uma vez que acreditamos que a escola do MST proporciona vivências e participações diferenciadas para as crianças, a partir de como estas são vistas pelo Movimento, entendemos que uma das práticas realizadas pela escola é ouvi-las. Assim, nossos instrumentos metodológicos reforçam essa prática. Nesse sentido, precisamos nos questionar sobre as vozes que permitimos ouvir das crianças:

Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram. (WEFFORT, 1996, p.10).

Kramer (2002) afirma que o ser humano não foi sempre “falante” e para que seja, precisa constituir-se enquanto sujeito da linguagem. Esta, por sua vez, é considerada a condição da humanidade desse ser humano.

Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz. (KRAMER, 2002, p. 46).

Para além de dar voz às crianças, precisamos também refletir sobre suas movimentações e ações. Levando em conta que o movimento é uma das dimensões de comunicação e interação dos seres humanos, entendemos que este “possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. (STRAZZACAPPA, 2001, p.69).

O movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição, e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão? (STRAZZACAPPA, 2001, p.69).

Ou seja, durante as observações nosso olhar também estava focado nas manifestações, atuações, participações, permissões e desenvolturas das crianças.

Nos baseamos nas ideias de Benjamin acerca da importância de observar a criança como a essência educacional:

Apenas esta é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, ao corrigir a criança, baseado em sua presumível superioridade intelectual e moral. Este amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal. Não tanto, como pretendem os psicólogos, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens. O novo conhecimento da criança, desenvolvido recentemente nos clubes infantis russos, levou ao seguinte postulado: a criança vive em seu mundo como ditador. Por isso todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista. (BENJAMIN, 1984, p.86).

Nossa observação possuiu caráter participativo, envolvendo atenção e presença. Na busca de construir um olhar sensível e reflexivo, estabelecemos uma relação de proximidade e confiança com as crianças, podendo ainda, vê-las em suas singularidades. Acreditamos que ao permitir que esse olhar atento se coloque enquanto postura de quem observa, nos livramos de pré-conceitos e podemos compreender a realidade em sua intensidade. Nesse aspecto, “a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.” (WEFFORT, 1996, p. 10). Assim, observamos os dados da realidade dos estudantes não de uma imagem idealizada.

Para saber o que é significativo para as crianças é preciso se entregar numa relação com elas. Esta não pode ser diferente daquela que reside no respeito e na afetividade, que partilha junto com esses seres humanos a construção dos conhecimentos. Nossa inserção, buscou garantir o olhar curioso, pautado na alteridade, capaz de compreender e respeitar quem está sendo observado. Compreendemos que o exercício da alteridade “leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’”. (LAPLANTINE, 2000, p.21).

Para Bakhtin, é por meio da alteridade que podemos vivenciar o lugar do outro:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente, urge fundir-se em um, tornar-se um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Ouvir o que as crianças pensam, desvendar suas falas, compreender o que há por trás delas, foi nosso objetivo ao utilizar as entrevistas semi-estruturadas e também ao observá-las na escola. Isto é, utilizamos as falas e ações das crianças como um instrumento metodológico.

### **1.2.2 Procedimentos metodológicos**

Além do balanço de produção, realizamos como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica para aprofundar os estudos acerca dos princípios e da organização da Pedagogia Soviética, bem como da proposta educacional do MST. A mesma também serviu como procedimento para analisar o conceito de auto-organização, sua relação com a formação *omnilateral* e sua relevância nos espaços educativos para a educação das crianças.

Para identificarmos se a participação das crianças estudantes dos Anos Iniciais está contemplada na proposta político-pedagógica institucional, utilizamos de forma analítica os documentos orientadores da escola: Projeto Político Pedagógico; Plano de Estudos; Regimento Escolar; Documento Base de Organização dos Núcleos Setoriais.

Com o objetivo de observamos como ocorre a participação das crianças na organização da prática pedagógica, tendo como foco as potencialidades auto-organizativas, acompanhamos: os Núcleos Setoriais Apoio ao Ensino, Registro e Memória, Agropecuária e Embelezamento; a Reunião da Comissão Executiva; as turmas do 2º e 5º Ano do Ensino Fundamental e participamos de nove momentos de Tempos Formatura.

A turma do 2º Ano observada funcionava no período vespertino e era composta por 19 crianças em processo de alfabetização. Por isso nossa participação foi tão ativa enquanto professora. As crianças, de aproximadamente sete e oito anos, não nos viram como pesquisadora, como alguém que fosse observar à distância, sem se envolver com as propostas das aulas. Nos inseriram no grupo e em diversos momentos participamos das atividades, auxiliamos no processo de leitura e escrita, ajudamos a resolver conflitos entre elas e contribuimos com as propostas pedagógicas da professora. Ainda que tenha sido um grande desafio mantermos nosso olhar sob o foco da pesquisa, ao mesmo tempo em que nos envolvíamos com o desenvolvimento da aula, precisamos nos esforçar para vivenciar os diversos acontecimentos e tentar registrá-los, interpretá-los e compreendê-los em suas diferentes dimensões. Vale registrar que a professora regente, a qual por sua vez é também coordenadora pedagógica, tinha retornado da licença maternidade havia apenas uma

semana, acreditamos que isso contribuiu para que as crianças, logo na primeira tarde, nos tratassem como também responsáveis pela turma.

Já a turma do 5º Ano, período matutino, era formada por sete crianças. Nesse grupo, participamos das discussões, brincadeiras, conseguimos nos aproximar dos estudantes, mas não estivemos tão ligadas ao desenvolvimento das aulas como na turma anterior. Destacamos que a sala de aula era a mesma para as duas turmas.

Vale salientar que no período noturno acontece apenas as aulas do Ensino Médio. Assim, não acompanhamos nem participamos das atividades com esse grupo, o qual não era nosso foco de estudo.

A fim de ampliar a coleta de dados, também realizamos entrevistas semi-estruturadas com estudantes, professoras/es e equipe pedagógica. Foram entrevistadas duas crianças de cada turma dos Anos Iniciais. As crianças referente às turmas não observadas foram escolhidas pelas professoras, as quais afirmaram que basearam suas escolhas na desenvoltura das crianças, no gosto pela oratória, na falta de inibição e na vontade de participar da entrevista. Já as turmas que observamos, fizemos indicações aos professores e coletivamente escolhemos quem participaria da entrevista. Nossa escolha partiu basicamente dos mesmos elementos, com exceção de uma criança do 2º Ano, a qual demonstrava mais inibição em falar e se manifestar publicamente, e achamos interessante que ela tivesse voz na pesquisa. Entretanto, quando solicitamos sua participação, ela se recusou afirmando que não gostaria de falar, mas nos ajudaria a encontrar outra criança que quisesse.

A entrevista foi realizada em forma de diálogo. Ainda que tenha sido explicado à elas o que estava acontecendo e contextualizado a pesquisa, a maneira como as perguntas foram realizadas permitiram que as crianças perpassassem por outros assuntos, questionassem sobre a vida da pesquisadora, narrassem acontecimentos familiares, devaneios, sonhos, desejos. Optamos por utilizar apenas o gravador e não fazer registros no caderno para poder dar mais atenção às falas das crianças. Já com os estudantes coordenadores dos Núcleos Setoriais, professoras/as e coordenadores/as pedagógicos, fizemos uso dos dois instrumentos de registro.

Segue abaixo o quadro referente às crianças dos Anos Iniciais entrevistadas:

Quadro 4 - Relação das crianças entrevistadas.

<b>Turma</b>	<b>Nomes fictícios</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo acampada/o no Maila Sabrina</b>
<b>1º Ano</b>	Petra	Cinco anos	Nasceu no acampamento.
	Castro	Cinco anos	Nasceu no acampamento.
<b>2º Ano</b>	Anita	Sete anos	Nasceu no acampamento.
	Ernesto	Nove anos	Nasceu no acampamento.
<b>3º Ano</b>	Sophie	Oito anos	Três anos acampada.
	Martin	Sete anos	Três anos acampado.
<b>4º Ano</b>	Blanca	Nove anos	Nasceu no acampamento.
	Fidel	Nove anos	Nasceu no acampamento.
<b>5º Ano</b>	Olga	10 anos	Acampada há cinco anos.
	Simon	10 anos	Entrou no acampamento pela segunda vez no ano anterior, fazendo parte da escola apenas no final do 4º Ano.

Fonte: Elaboração da autora, a partir da pesquisa de campo realizada em março de 2018.

Ainda, entrevistamos a coordenação dos Núcleos Setoriais, compostas por dois estudantes, não necessariamente dos Anos Iniciais, totalizando seis duplas. Ressaltamos que a coordenação dos NS Infraestrutura e finança, e Comunicação e Cultura, não foram entrevistadas, pois os Núcleos são compostos apenas por estudantes do Ensino Médio do turno noturno, os quais não eram nosso foco de pesquisa. A seguir, a tabela referente à coordenação dos Núcleos Setoriais entrevistada:

Quadro 5 - Relação da coordenação dos Núcleos Setoriais entrevistada

<b>Núcleo Setorial</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Turma</b>	<b>Tempo acampada/o no Maila Sabrina</b>
<b>Saúde e bem-estar matutino</b>	Rosa	13 anos	8º Ano	Acampada desde um ano, se ausentou duas vezes do acampamento, mas morou cinco anos e retornou há quatro meses.
	Solano	14 anos	8º Ano	Acampado há 10 anos.
<b>Saúde e bem-estar vespertino</b>	Marielli	12 anos	7º Ano	Nasceu no acampamento.
	Inácio	11 anos	7º Ano	Oito anos acampado.
<b>Apoio ao ensino</b>	Dandara	12 anos	6º Ano	Nasceu no acampamento

	Albert	12 anos	6º Ano	Nasceu no acampamento
<b>Embelezamento</b>	Haydee	12 anos	9º Ano	Quatro anos acampada.
	Emiliano	13 anos	9º Ano	Seis meses acampado.
<b>Registro e Memória</b>	Emmeline	9 anos	4º Ano	Cinco anos acampada.
	Vladimir	11 anos	6º Ano	Nasceu no acampamento.
<b>Agropecuária</b>	Luisa	13 anos	8º Ano	Nasceu no acampamento.
	Antônio	14 anos	9º Ano	Oito anos acampado.

Fonte: Elaboração da autora, a partir da pesquisa de campo realizada em março de 2018.

Enfatizamos que o tempo em que os estudantes estão no acampamento é o mesmo em que fazem parte da escola. Como podemos observar nas duas tabelas, há muitas crianças que nasceram acampadas. Em nossas observações evidenciamos a relação constituída por elas com o Movimento e, por conseguinte, os conflitos e as resistências de alguns estudantes e famílias que estavam há pouco tempo nesse espaço de luta.

Alertamos que em nosso registro referente à primeira ida à campo (relatado no item 1.4 deste capítulo) utilizamos a denominação genérica “estudante” por conta do pouco tempo que estivemos presente na escola e, por conseguinte, pelo rápido contato que tivemos com os participantes. Posteriormente, no Capítulo 4, trataremos as crianças e os demais estudantes por nomes fictícios. Para as professoras entrevistadas, utilizaremos a denominação P1, P2 e P3. Com as coordenadoras e o coordenador pedagógico nos remeteremos as siglas C1, C2 e C3, respectivamente.

Entrevistamos as professoras referentes ao 1º, 2º, 3º e 4º Ano. O professor do 5º Ano, não foi possível entrevistar por conta de sua demanda de trabalho, mas dialogamos constantemente durante os momentos de observação em sala. Salientamos que este é acampado e participou do início da ocupação do acampamento.

A professora que chamamos de P1 é Técnica em Agroecologia e Pedagoga. Acampada desde 2013, ingressou na escola como professora neste mesmo ano. Em 2017 passou a fazer parte da coordenação pedagógica, por conta disso, em certos momentos, também a chamamos de C2. Achamos necessário estabelecer essa distinção, pois em algumas

situações trataremos de questões especificamente do trabalho em sala de aula e, em outras, de questões referentes a coordenação da escola.

A professora denominada P2 trabalha na Educação Infantil e do 3º Ano do Ensino Fundamental. É acampada há 10 anos, frequentou a Escola Itinerante quando era adolescente e retornou como professora em 2017. Está concluindo a graduação em Pedagogia.

Já a professora chamada P3 trabalha com o 1º Ano do Ensino Fundamental. Atua na escola desde 2016. Está concluindo a graduação em Pedagogia e é acampada há dois anos. No momento da pesquisa, estava sob responsabilidade também do 4º Ano, por conta de uma formação que a professora da turma estava realizando pelo MST.

Em relação aos coordenadores pedagógicos, com exceção da coordenadora C2 a qual já relatamos acima, temos ainda dois profissionais que compõe essa função. A coordenadora C1 é Licenciada e Especializada em Educação do Campo. Acampada há 10 anos, trabalha na escola há nove anos, primeiramente como professora e desde 2015 como coordenadora pedagógica. Já o coordenador C3 é pedagogo formado pelo PRONERA, com Especialização em Educação do Campo. Acampado desde 2002, participou desde o início da ocupação do acampamento Maila Sabrina. Faz parte do Setor de Educação da frente da Escola Itinerante. Atua desde 2007 como educador da escola e desde 2011 como membro da coordenação.

Além disso, participamos da Reunião de Formação dos Profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Ainda que não tenhamos planejado previamente nossa participação nesse espaço, acreditamos que tenha sido bastante significativo para compreendermos a proposta de formação humana da escola<sup>11</sup>.

Nesse momento, apresentaremos a organização da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

---

<sup>11</sup> Destacamos que a reunião ocorre semanalmente, ainda que nenhum dos professores tenha o seu direito à hora-atividade garantido na prática, ou seja, esses encontros ocorrem pela compreensão de sua importância tanto para a formação individual dos profissionais, quanto para o processo de desenvolvimento das crianças.

## 1.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

### 1.3.1 Contexto e estrutura da escola

Antes de apresentarmos a estrutura organizacional da escola, contextualizamos o acampamento na qual está inserida. Denominado Maila Sabrina, localiza-se no município de Ortigueira fazendo divisa com Faxinal<sup>12</sup>, no Estado do Paraná, região sul do país. De acordo com Mariano (2016), em janeiro de 2003, aproximadamente 100 famílias ocuparam a Fazenda Nossa Senhora do Carmo, conhecida como “Fazenda Brasileira”<sup>13</sup>, especificamente a área denominada “Brasileirinha”.

Atualmente, há 430 famílias acampadas. Ao longo desses 15 anos, o acampamento conseguiu organizar sua infraestrutura, com unidade de saúde, escola, mercado, bar, borracharia, igrejas, espaço de convivência e de esportes. Além disso,

Na área os camponeses produzem soja, milho, feijão, trigo, arroz, legumes, hortaliças e frutas para comercialização. Cada família, em seus lotes, produz diversidade para autoconsumo e cria animais de pequeno porte. A comunidade gerou renda e investiu em maquinários. Ela conta com 28 tratores, 10 colheitadeiras, 12 caminhões e outros implementos agrícolas, contribuindo para desenvolvimento da economia regional, contribuindo para arrecadação de impostos nos municípios e no estado. (CARIGNANO, 2017, p. 1).

De acordo com Carignano (2017), em outubro de 2017, os Sem Terra receberam ameaça de despejo do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) para reintegração de posse da área. O número de acampados nesse momento é, aproximadamente, duas mil pessoas. A coordenação estadual

---

<sup>12</sup> A partir de diálogos com diferentes acampados, compreendemos que o município de Faxinal é mais significativo para eles por ter seu centro comercial mais próximo, ou seja, ainda que geograficamente estejam localizados em Ortigueira, não se identificam com esse município. Em Faxinal, os Sem Terra realizam a compra e venda das mercadorias, além de usufruírem do atendimento à saúde. (Pesquisa de campo, 2017/2018).

<sup>13</sup> Área de 10,5 mil hectares, destes, sete mil são cultivados com pecuária e agricultura pelo MST (CARIGNANO, 2017).

do MST-Paraná afirma que a área tem condições de ser assentamento, especialmente por todo trabalho já realizado pelos acampados ao longo desses anos<sup>14</sup>.

Desde o início do acampamento, criou-se o embrião da Escola Itinerante, mas somente no final de 2005 conseguiu ser organizada junto a Secretaria Estadual de Educação e seu funcionamento iniciou-se no ano seguinte, ofertando Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dois anos depois, em 2008, passou a atender os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (SAPELLI, 2013).

De acordo com Sapelli (2013), Urquiza (2009) e Leite (2017), a estrutura da escola foi construída por meio de mutirões dos/as acampados/as. Entre esse trabalho coletivo dos Sem Terra e as reivindicações para o Governo Estadual, a escola constitui-se atualmente com: sete salas de aula de madeira (separadas uma das outras como se fossem casas), uma sala de professores/as, uma biblioteca, dois banheiros (um masculino e um feminino), uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala da coordenação, um barracão para cinema e duas quadras abertas de areia (Pesquisa de Campo, março de 2018).

---

<sup>14</sup> Até a finalização da pesquisa não houve a decisão pela reintegração, nem tampouco pela consolidação da área em assentamento da Reforma Agrária. “[...] o assessor de Assuntos Fundiários do Governo do Paraná, Hamilton Serighelli, afirma que a reintegração está temporariamente suspensa, pois o Incra e governo estariam novamente em negociação com os proprietários” (CARIGNANO, 2017, p. 1).

Figura 1 - Escola Itinerante Caminhos do Saber. Da esquerda para a direita: quiosque, sala da coordenação, sala de aula, biblioteca, sala de aula e uma das quadras de esporte à frente (a outra localiza-se próxima ao quiosque).



Fonte: Pesquisa de Campo, março de 2018.

Atualmente, a escola possui 14 turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, totalizando 178 estudantes. Em anos anteriores desenvolveu também a Educação de Jovens e Adultos.

### **1.3.2 Organização do Trabalho Pedagógico**

A Escola Itinerante Caminhos do Saber<sup>15</sup> organiza seu trabalho pedagógico por meio dos Complexos de Estudo, como opção metodológica comprometida em pesquisar a realidade baseada no trabalho, na ciência e na auto-organização dos estudantes, bem como nos Ciclos de Formação Humana como processos que compõe o desenvolvimento e a avaliação da aprendizagem escolar. Assim, apresenta nova forma de organização da escola, com novos tempos e objetivos educativos, ainda que sejam incapazes de superar a ordem hegemônica, colocam-na em confronto.

Os materiais que orientam a proposta educacional, apresentados pela coordenação pedagógica, são: Dossiê MST ESCOLA 1990 – 2001;

---

<sup>15</sup> Segundo Mariano (2016) o nome escolhido da instituição refere-se a possibilidade do acesso ao conhecimento e da dimensão formativa que representa ao MST.

Caminhos para a transformação da escola- volume 3 (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015); Ciclos de Formação Humana na Escola-Colégio Estadual Iraci Salette Strozak e Escolas Itinerantes (CECISS, s/a). De acordo com este último documento, a composição curricular por meio dos ciclos é uma renovação dos métodos de organização e ensino.

Entendemos, então que organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade. Assim sendo, faz-se necessário refletirmos sobre a nossa concepção de homem, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem. Não representa, portanto, apenas uma organização temporal, mas uma preocupação com o processo permanente de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos (CECISS, s/a).

De acordo com Tragtenberg (1985, p. 41), a divisão dos estudantes e dos conhecimentos em séries ou graus, “salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a ‘retenção’ ou a ‘exclusão’”.

Para Freitas (2003), os Ciclos desafiam a lógica da escola capitalista, seriada, fragmentada, e sobretudo, sua forma de avaliar o estudante. Tem como pressuposto alterar os tempos e espaços da escola de acordo com o desenvolvimento e com as vivências das crianças, as quais são reunidas de acordo com seus períodos de formação (infância, pré-adolescência e adolescência). A avaliação deixa de ser individualmente feita por um professor e passa a ser construída coletivamente. Os professores precisam ter uma nova concepção sobre o estudante e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso não significa relativizar o conteúdo, daí a relação com os Complexos de Estudo como articulador entre trabalho, natureza e sociedade, ao menos na escola investigada.

Ainda que não aprofundemos a discussão acerca dos Ciclos de Formação nessa dissertação, enfatizamos sua importância para a organização do trabalho pedagógico e para o processo de aprendizagem do estudante, relacionando-o com a perspectiva histórico-cultural, a qual pressupõe que a periodização do desenvolvimento ocorre por conta de atividades dominantes, que são responsáveis pelas principais mudanças psíquicas e de personalidade das crianças num determinado estágio do desenvolvimento (TULESKI; EIDT, 2016).

A construção do Plano de Estudo baseado nos Complexos de Estudo articulado aos Ciclos de Formação Humana pode fomentar a reorganização do trabalho pedagógico que possibilite a formação de seres humanos lutadores e construtores de outra forma social. Ainda que apresente limites na prática é organizado como potencialidade de reorganizar a escola (GEHRKE; JANATA, 2016).

De acordo com Freitas (2003) ainda que os Ciclos não sejam capazes de superar a lógica da escola capitalista, apresentam-se como resistência e permitem que as contradições desta escola sejam postas em evidência. O mesmo autor afirma a necessidade dos mesmos interligarem-se com a atualidade e a auto-organização na busca de articularem-se com a totalidade das relações sociais.

Nesse sentido, superar a classificação da série como única forma de organizar o ensino e “recriar diferentes agrupamentos tem sido uma das ferramentas que ajuda a direcionar o trabalho da escola”. (SILVA; HAMMEL; BORSATTO, 2016, p. 26).

A partir dos ensinamentos de Vygostky (1984), podemos compreender que a proposta das Escolas Itinerantes busca desenvolver novas práticas educacionais, as quais priorizem a coletividade desde o planejamento até a avaliação do trabalho pedagógico, além de possibilitar o agrupamento e reagrupamento<sup>16</sup> dos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento real e o potencial.

De acordo com Bahniuk (2008, p. 133), “o Setor de Educação do MST reconhece que a organização por meio de ciclos é essencial para alterar a homogeneidade e a rigidez da escola capitalista, e que é necessário construir junto com as escolas uma alternativa que aponte nessa direção”.

Com base nisso, apresentamos a composição dos Ciclos da escola pesquisada:

---

<sup>16</sup> Com base em Padilha et al. (2016), os agrupamentos são as turmas de origem, as quais os estudantes passam a maior parte do tempo; já os reagrupamentos são novas turmas que se formam a partir das necessidades e potencialidades dos estudantes. O tempo deste segundo não pode exceder o tempo que o estudante estuda no agrupamento. Essa prática pode ser entendida como processo de recuperação do ensino.

Quadro 6 - Composição dos Ciclos de Formação

<b>Ciclos de formação humana</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos escolares na Ed. Básica</b>	<b>Ciclos escolares</b>	<b>Objetivos principais</b>
<b>I Ciclo de Formação Humana</b>	4 anos 5 anos	Educação Infantil	<b>Ciclo único da Educação Infantil</b>	-----
<b>I Ciclo de Formação Humana</b>	6 anos 7 anos 8 anos	1º ano EF 2º ano EF 3º ano EF	<b>I Ciclo do Ensino Fundamental</b>	Construir o domínio da alfabetização
<b>III Ciclo de Formação Humana</b>	9 anos 10 anos 11 anos	4º ano EF 5º ano EF 6º ano EF	<b>II Ciclo do Ensino Fundamental</b>	Ampliação da Alfabetização
<b>VI Ciclo de Formação Humana</b>	12 anos 13 anos 14 anos	7º ano EF 8º ano EF 9º ano EF	<b>III Ciclo do Ensino Fundamental</b>	Estruturação de conceitos
<b>V Ciclo de Formação Humana</b>	15 anos 16 anos 17 anos	1º ano EM 2º ano EM 3º ano EM	<b>Ciclo único do Ensino Médio</b>	Relação entre conteúdos e o mundo do trabalho

Fonte: Elaboração da autora com base no documento Ciclos de Formação Humana na Escola- Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes e na Pesquisa de Campo, março de 2018.

A partir do diálogo com a coordenação pedagógica, com os documentos referentes a organização da escola e com o estudo bibliográfico referente aos Ciclos, compreendemos que a escola constrói um processo diferenciado de avaliação, o qual sustenta a proposta de formação humana em suas múltiplas dimensões, composto por:

a) critérios e instrumentos de avaliação: como, por exemplo, os conhecimentos adquiridos, participação, comprometimento, interesse, qualidade nas produções, problematizações e questionamentos, iniciativas, entre outros. Os quais podem ser observados por meio de provas orais, escritas, individuais ou coletivas, apresentações de seminários, lista de atividades para fixação, pesquisa de campo, pesquisa em laboratórios, jornada de estudos, produções textuais, etc. Sendo que todos esses instrumentos devem ser acompanhados pela equipe pedagógica;

b) conselho de classe participativos: (trimestral) composto por estudantes, professores e equipe pedagógica. O conselho acontece por turma em três momentos. O primeiro é o estudo sobre a crítica, sua importância e as formas de realização; o segundo é a autocrítica, sua compreensão e realização; o terceiro é a crítica aos professores e equipe pedagógica. A coordenadora enfatizou que esse é um dos momentos em que podemos ver os estudantes se posicionando e intervindo na organização pedagógica, tanto em relação ao trabalho docente quanto em sua atuação como estudante. Relatou também que nos últimos conselhos os estudantes criticaram, principalmente: as atividades sem relação com a realidade; o professor sem postura política; os estudantes sem comprometimento, entre outros;

c) pasta de acompanhamento: é o registro do desenvolvimento da escrita de cada estudante. A cada mês é solicitado uma produção textual de tipologias diferenciadas, às vezes com um tema direcionado, outras, livre. A escrita não é responsabilidade apenas dos professores de português, mas sim de todos os professores. Estes, fazem observações no texto, mas ele não é modificado pelo estudante. O objetivo é que ele perceba seu desenvolvimento e que os professores possam perceber quais os avanços e as dificuldades individuais. As famílias também têm acesso a essas pastas;

d) caderno de avaliação: dá subsídio para a construção dos pareceres descritivos. É o registro de todos os professores em relação a cada estudante sob diferentes aspectos da formação humana, sejam eles da apropriação do conhecimento científico, das atitudes e comportamentos, iniciativas no trabalho, da aprendizagem, dos limites e das possibilidades;

e) parecer descritivo: é o documento oficial que apresenta a aprendizagem e o desenvolvimento individual. Nas turmas em que houver o pedagogo, ele é o responsável por produzir o parecer, nas turmas em que há professores de área, o professor-coordenador da turma é responsável por fazer a sistematização dos cadernos de avaliação e das pastas de acompanhamento para produzir o documento;

f) classe intermediária: ocorre em contraturno para os estudantes que não atingiram o objetivo de aprendizagem ao final de cada ciclo. Esse processo ocorre apenas no Ensino Fundamental e a turma, entre um ciclo e outro, acontece por tempo indeterminado com objetivo de garantir efetivamente a aprendizagem. A classe é organizada por áreas de conhecimento (linguagem, ciências da natureza, ciências sociais). O que difere essa classe intermediária das turmas de “reforço” ou de “apoio” é seu objetivo. As classes se propõem superar as necessidades que impedem os estudantes de aprenderem plenamente os conteúdos e não apenas de reforçar aquilo que não aprendeu. Ainda, há participação das famílias nessas classes, tanto para identificar as dificuldades das crianças, como para ajudar a solucioná-las.

No projeto de escola capitalista, a educação se restringe muitas vezes ao espaço da sala de aula, sendo as crianças subordinadas e restritas ao comando dos/as professores/as. Nessa Escola Itinerante, há outros ambientes educativos que não se limitam às paredes da sala de aula ou até mesmo da escola. Assim, é composta por outros espaços e momentos que envolvem a participação estudantil, como: Núcleos Setoriais- NS, Tempos Formativa e Reunião da Comissão Executiva.

Em relação aos Núcleos, Padilha et al. (2016, p. 260) afirmam, que estes são definidos por questões apresentadas pela realidade, as quais direcionam a necessidade das especificidades de cada Núcleo. Os NS e a auto-organização dos estudantes transcorrem por três níveis diferentes e essenciais do trabalho pedagógico: trabalho manual, o estudo e a gestão da escola. Nesse espaço organizativo de trabalho, os estudantes tem a possibilidade de aprender diversos tipos de responsabilidades, de acordo com as diferentes formas de trabalho, se apropriando, ao mesmo tempo, de conhecimentos específicos de cada Núcleo. O papel do estudante é “estudar, participar, construir, trabalhar, organizar, avaliar e ajudar decidir por meio dos NS”. Desse modo, os autores afirmam que essa forma de trabalho, possibilita superar a hierarquia escolar, uma vez que o estudante passa a fazer parte da gestão, tomando decisões e realizando ações.

Os próprios educandos desenvolvem os planejamentos das atividades a serem

desenvolvidas na prática e de acordo a necessidade de ampliarem conhecimentos sobre determinada atividade, recorrem para obterem assessoria de educadores ou membros da comunidade durante o tempo destinado ao Núcleo Setorial. (PADILHA, et al., 2016, p.259).

Na referida Escola Itinerante, os estudantes de todos os níveis de ensino são inseridos num Núcleo Setorial. Cada Núcleo possui dois coordenadores (respeitando os princípios de rotatividade e de gênero) e professores/as acompanhantes. Ainda que cada coletivo seja responsável por realizar atividades específicas, estas se unificam em prol da gestão escolar.

Os momentos de Núcleo ocorrem em dois encontros semanais (todos os períodos), sendo realizados nas terças e quintas-feiras<sup>17</sup>. De acordo com os estudantes, normalmente, em um encontro destina-se para a organização do trabalho, o planejamento da mística, a avaliação com sugestões de encaminhamentos referentes a gestão e distribuição das tarefas e, no outro, são realizadas as tarefas e os ensaios para a mística. Com base na pesquisa de campo, apresentaremos a atual organização dos NS da escola analisada:

---

<sup>17</sup> Salientamos que na primeira visita ocorriam em três dias e não apenas em dois.

Quadro 7 - Organização dos Núcleos Setoriais

<b>Núcleos setoriais</b>	<b>Períodos e turmas que compõe</b>	<b>Funções atuais</b>
Saúde e bem-estar	Manhã e tarde; Educação Infantil e Ensino Fundamental	Orientar e participar da organização, limpeza, alimentação (lavar os alimentos e lavar a louça).
Apoio ao ensino	Manhã; 3º, 4º, 5º, 6º, 7º Ano do Ensino Fundamental	Apoiar os educadores; organizar a biblioteca.
Comunicação e cultura	Noite; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio	Organizar o cinema aos sábados à comunidade; fazer o diálogo com os professores quando solicitado pelos estudantes; contribuir com o jornal da escola <sup>18</sup> .
Infraestrutura e finança	Noite; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio	É responsabilidade do ensino médio contabilizar os gastos da escola e controlar os materiais didáticos e as merendas.
Embelezamento	Tarde; Educação infantil, 1º, 2º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental	Embelezar a escola; arrumar os canteiros.
Agropecuária	Tarde; Educação infantil; 1º, 2º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental	Reconstituição do solo para horta; produção.
Registro memória	Manhã; 3º, 4º, 5º, 6º, 7º Ano do Ensino Fundamental	Registro das aulas e dos tempos formativos no caderno da memória; arquivos fotográficos; momento de apresentação para a escola e comunidade.

Fonte: Elaboração da autora, a partir da pesquisa de campo realizada em março de 2018.

<sup>18</sup> Com base na fala dos coordenadores dos núcleos, o Jornal da Escola é na verdade o Jornal da Comunidade ou do Acampamento, sendo responsabilidade de todos os núcleos se envolverem e construí-lo.

As discussões advindas dos Núcleos – avaliações e sugestões de encaminhamentos sobre a organização escolar – servem de base para a Reunião da Comissão Executiva. Nesta Reunião, que ocorre quinzenalmente, participam todos os coordenadores dos Núcleos, os professores acompanhantes, coordenação pedagógica e membros da comunidade.

Por meio dos Núcleos, os estudantes também são responsáveis pelo Tempo Formatura (formativo), o qual ocorre nas segundas, quartas e sextas-feiras em todos os períodos. Nesse momento, apresentam a mística, o hino do MST, as palavras de ordem de cada NS, os informes, encaminhamentos da semana, entre outros.

Há também os Projetos Extracurriculares (Oficinas) que são momentos de aprofundar temas, conteúdos, história e cultura dos camponeses, de aproximar-se com o novo e exercitar a criticidade. As oficinas desenvolvidas durante o último ano foram: teatro, batucada, argila, artesanato, expressão corporal e jogos cooperativos.

Salientamos que na escola não existe a figura do diretor/a, mas da coordenação pedagógica, composta pelos três profissionais mencionados anteriormente e identificados ao longo da dissertação como C1, C2, C3. Todavia, a direção das Escolas Itinerantes é a mesma da Escola Base<sup>19</sup>, a qual foi modificada atualmente<sup>20</sup>, não sendo mais o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak<sup>21</sup> (de assentamento do MST), mas sim de uma Escola Municipal localizada nas proximidades do acampamento. Essa transferência causou mudanças na organização da escola, ainda que o novo diretor da Escola Base tenha se comprometido em não modificar a proposta pedagógica da Escola Itinerante, como nos relataram os/as coordenadores/as. Por ter acontecido há pouco tempo, os profissionais, em nossa pesquisa de campo, afirmaram que estavam se familiarizando com essa nova organização e não detinham um posicionamento definido perante essas mudanças, mas compreendiam que as alterações já estavam

---

<sup>19</sup> Escola Base significa uma escola que garanta com suporte legal a estrutura e o funcionamento das Escolas Itinerantes para a implementação da proposta pedagógica do MST (REGIMENTO..., 2015).

<sup>20</sup> Em nossa primeira visita, a Escola Base ainda era o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

<sup>21</sup> Tivemos a oportunidade de conhecer essa escola ao participarmos do Seminário de Integração Escola e Comunidade, ocorrido nos dias 9, 10 e 11 de outubro de 2017. A direção, a equipe pedagógica e os professores puderam nos apresentar a organização e os objetivos da escola, possibilitando maior compreensão da Escola Itinerante.

acontecendo e que os impactos seriam mais profundos no decorrer desse percurso, sobretudo, evidenciavam um retrocesso na luta do MST.

Com isso, levantamos alguns pontos que possam ser vistos como positivos e outros negativos. Como positivos elencamos: a contratação de novos profissionais (apoio pedagógico e secretaria); o recebimento de novos materiais (cadeiras, mesas, livros); a legalização pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná- SEED do fornecimento de alimentos dos acampados para a escola.

Já como pontos negativos destacamos: diminuição dos tempos educativos para além da sala de aula (a exemplo dos Núcleos Setoriais que diminuíram seu tempo de três encontros semanais para apenas dois); aumento da burocracia no processo avaliativo; possibilidade de não renovação de antigos contratos de professores/as; encerramento do coletivo dos professores<sup>22</sup>, impossibilitando o trabalho de muitos profissionais do Movimento na escola; dificuldade em participar da luta por conta das faltas serem negociadas de outra forma; aumento do tempo-aula para poder garantir o horário dos Núcleos Setoriais (estudantes do período noturno saem da escola após o toque de recolhida do acampamento; professores das áreas específicas que não são Sem Terra declararam que isso pode vir a ser um problema).

Vale destacar que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são obrigatoriamente do acampamento, fundamentalmente por conta da pertença ao Movimento, da prática política e da disponibilidade em participar das formações e da articulação da proposta educacional. Já nos Anos Finais e Ensino Médio, a maioria dos professores não são do MST. Estes ficam alojados numa casa próxima a escola durante os dias que trabalham. De acordo com a coordenadora pedagógica C2, alguns são envolvidos com a luta dos movimentos sociais, outros precisam receber certa atenção da escola a fim de inseri-los nesse contexto.

Nesse momento, apresentaremos a primeira visita a campo, a qual foi fundamental para determinamos a Escola Itinerante Caminhos do Saber como lócus da investigação.

---

<sup>22</sup> Coletivo de professores é o conjunto de professores do MST que se organizam para dar conta da demanda de trabalho dividindo o salário que alguns recebem entre todos os que trabalham. Ver Sapelli (2013) e Hilário (2016).

#### 1.4 PESQUISA EXPLORATÓRIA: PRIMEIRA IDA A CAMPO PARA DELIMITAR A PESQUISA

Durante o “Seminário Nacional: Construção histórica da Pedagogia Socialista- Legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais”<sup>23</sup>, pudemos conhecer um representante do Setor de Educação do MST do Paraná, o qual socializava com orgulho o posicionamento dos estudantes em relação às ocupações das escolas em 2016. Contou como os estudantes Sem Terra organizaram-se para apoiar e fortalecer esse movimento estudantil nas escolas públicas do Estado. Assim, percebemos que no Paraná havia experiências educacionais importantes que desenvolviam a participação política e formativa dos estudantes.

A partir disso, iniciamos diálogo com esse integrante que nos indicou a Escola Itinerante Caminhos do Saber do MST, localizada no acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira- Paraná, como um espaço em que as crianças contribuem com a gestão escolar e têm a possibilidade de se auto-organizarem.

Após conversar com a coordenadora pedagógica C1, fomos até o acampamento, onde está localizada a escola, para iniciar o reconhecimento da realidade daquela instituição. Durante quatro dias, conhecemos brevemente a sua organização, alguns professores, estudantes, a coordenadora pedagógica C2, cozinheira e o zelador. Até esse primeiro momento, a escola, assim como outras oito Itinerantes<sup>24</sup>, seguia a proposta pedagógica e organizacional do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak<sup>25</sup>, localizada no Assentamento Marcos Freire, comunidade Centro Novo, no município de Rio Bonito do Iguaçu, no Centro-oeste do Paraná, conhecida como a “Escola Base” para as

---

<sup>23</sup> Ocorrido na Escola Nacional Florestan Fernandes, localizada em Guararema-São Paulo, entre os dias 24 a 27 de maio 2017.

<sup>24</sup>As Escolas Itinerantes do Paraná que eram vinculadas ao Colégio Iraci Salete são: Escola Carlos Marighella do município de Carlópolis; Herdeiros da Luta de Porecatu do município de Porecatu; Paulo Freire do município de Paula Freitas; Valmir Motta do município de Jacarezinho; Semeando Saber do município de Florestópolis; Herdeiros do Saber do município de Rio Bonito do Iguaçu; Vagner Lopes do município de Quedas do Iguaçu; Escola Base do município de Rio Bonito do Iguaçu.

<sup>25</sup> Tivemos a oportunidade de conhecer essa escola ao participarmos do Seminário de Integração Escola e Comunidade, ocorrido nos dias 9, 10 e 11 de outubro de 2017. A direção, a equipe pedagógica e os professores puderam nos apresentar a organização e os objetivos da escola, possibilitando maior compreensão da Escola Itinerante.

Itinerantes. Na visita seguinte, realizada em 2018, ficamos ciente da transferência da Escola Base de assentamento para uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Ortigueira, por decisão da Secretaria de Estado da Educação, com a justificativa de aproximar fisicamente a Escola Base das Escolas Itinerantes.

#### **1.4.1 Conhecendo os estudantes: “Aqui a gente se sente bicho solto”<sup>26</sup>**

Nessa primeira ida a campo, conversamos com os estudantes coordenadores dos Núcleos Setoriais (NS) do período matutino (Embelezamento, Registro e Memória, Bem-estar e Saúde, e Comunicação)<sup>27</sup>. Não havíamos planejado uma entrevista estruturada, nosso objetivo era dialogar e iniciar uma aproximação com eles para identificarmos elementos da auto-organização.

Foi pedido para que as crianças e os demais estudantes falassem um pouco sobre o trabalho nos Núcleos Setoriais, como se organizavam, o que faziam, como era a Reunião da Comissão Executiva, etc. Cada coordenador/a contou sobre sua relação com as atividades da escola, uns com mais entusiasmos, outros com mais desconfiança. Ao final da conversa, questionamos:

*Pesquisadora: - Com isso tudo que vocês fazem, vocês acham que estão participando da escola? Ou vocês só recebem ordens da coordenação, dos professores?*

*Estudante 1: - Não, a gente também ajuda a ordenar (risadas).*

*Estudante 2 (rapidamente comenta): - Coordenar e não ordenar (Pesquisa de campo, 31/08/2017).*

Comentamos brevemente o “trocadilho” da estudante 1, sobre a mudança desses dois conceitos e a intencionalidade que há por trás deles. Seguimos, perguntando:

*Pesquisadora: Vocês já estudaram em outra escola? (A maioria respondeu que sim). Essas escolas que vocês estudaram eram diferentes dessa daqui?*

---

<sup>26</sup> Fala da estudante coordenadora do núcleo Bem-Estar e Saúde, 5º Ano.

<sup>27</sup> Havia também o coordenador do núcleo de Infraestrutura e Finanças (noturno) que estava na escola trabalhando num projeto de biodigestor e precisava cavar um buraco de 2 metros, junto a outros estudantes.

*Estudante 3: Era, é, muito..não tem nem comparação. Não tinha Núcleo Setorial...*

*Estudante 4: - E lá também não saia no recreio pra fora, comia dentro da sala.*

*Estudante 2:- Aqui também é diferente porque aqui não é cercado.*

*Estudante 1: Aqui também a gente não se sente preso, como se tivesse preso dentro de um lugar...aqui não, aqui a gente se sente bicho solto.*

*Pesquisadora: E lá vocês também tinham a oportunidade de conversar com a coordenação, de dar opinião?*

*Unanimemente responderam em voz alta: - NÃO, NÃO; Se a gente tivesse opinião lá era...; A gente ia ser expulso; Lá a nossa opinião não valia nada.*

*Pesquisadora: E porque vocês acham que nessa escola do MST vocês conseguem participar e nas outras não conseguiam?*

*Estudante 5: Acho que a união né, de querer fazer com que a escola cresça.*

*Estudante 1: É igual aquele ditado, a união faz a força. (Pesquisa de campo, 31/08/2017)*

Ao final da conversa, após perguntarem sobre a vida da pesquisadora, sobre “quem a indicou para essa escola?”, se era a “primeira vez que conhecia uma escola do MST?”, qual a “experiência que tinha com acampamentos?”, entre outras questões, os estudantes foram se mostrando mais abertos e à vontade com o diálogo. Para concluir a conversa, refletimos:

*Pesquisadora: Então, pelo que eu tô percebendo aqui vocês não são estudantes que só ouvem e obedecem os professores, mas também pensam e ajudam a construir a escola?!*

*Estudante 5: É...o Movimento faz isso! (Pesquisa de campo, 31/08/2017).*

Antes da conversa iniciar, quando a coordenadora pedagógica C2 organizou os estudantes, o estudante 5 (coordenador do Núcleo de Finanças) falou: “Vai demorar? Eu tenho trabalho pra fazer e não posso demorar”. Seu posicionamento nos intrigou, “que trabalho era esse?”, por que “tanta pressa?”. Durante o diálogo, quando percebemos suas falas tão carregadas de determinação e militância, entendemos o comprometimento

que o estudante tinha com o projeto que estava participando na escola (construção de um biodigestor)<sup>28</sup>.

Outra observação importante feita pela coordenadora pedagógica C2 e um professor (dos Anos Finais, não acampado), é a dificuldade de inserção das famílias e crianças que chegam no acampamento. A escola entende que as famílias precisam fazer parte do trabalho que é realizado com as crianças, compreender, apoiar, etc. Quando as famílias não tem esse entendimento, as crianças demoram mais para se adaptar à organização escolar e, por vezes, mudam o “ritmo” das turmas. Essa situação nos faz refletir sobre a identidade e importância da pertença ao Movimento, pois é mais um exemplo de que a vida dentro de um movimento social como este é determinante na construção da identidade dos sujeitos, o que os diferencia dos demais trabalhadores do campo.

Nesse primeiro contato, foi possível ainda participar de um encontro do Núcleo Setorial Registro e Memória. Assim que entramos na sala, nos deparamos com aproximadamente 20 crianças e outros estudantes em situações distintas: algumas sentadas em silêncio, outras em pé conversando, brincando, correndo, gritando. Logo em seguida, duas estudantes começaram a organizar a turma. Naquele dia era para criarem a mística que seria apresentada na semana seguinte. Uma começou a fazer a chamada enquanto a outra pedia a atenção dos colegas. Iniciaram a apresentação da proposta da mística para os demais, alertando-os, “*vai ser uma mística bem conscientizadora*” sobre não usar drogas. Enquanto elas indicavam a função de cada um na mística, muitos não prestavam atenção e continuavam brincando e conversando. “*Se vocês não colaborarem vão ter que fazer a mística sozinhos e ainda explicarem o porquê não participaram*” disse uma delas, enquanto a outra pedia para alguns meninos sentarem em outras cadeiras para evitar a conversa paralela. Esse momento pareceu desgastante para as duas, que tiveram que, por vezes, gritar e repreender seus colegas. A preocupação delas era garantir que todos soubessem o que tinham que fazer na hora da mística para que não acontecesse como na anterior sobre “homossexualidade” em que elas lembraram a turma que pela avaliação da mística pareceu que eles não estavam respeitando esse tema e o objetivo da proposta não havia sido alcançado.

Ao final uma das estudantes gritou: “*Eu já tô sem voz, tô aqui doente com dor de garganta, nem precisava tá aqui, vim ajudar vocês e*

---

<sup>28</sup> Quando a conversa terminou, fomos acompanhar o trabalho que realizavam sob supervisão de uma professora e vimos o envolvimento de crianças e estudantes nesse projeto.

*vocês não colaboram!*”<sup>29</sup>. Logo em seguida, acabou o tempo do Núcleo e as crianças começaram a sair da sala. Na saída da escola, fomos chamadas por essa mesma estudante, a qual nos disse que não gostava de ter que falar assim com eles, gritando, brigando, mas que “*esse momento do Núcleo é um momento importante para a formação deles, é diferente de aula, era pra eles saberem se comportar e aproveitar, é um momento nosso*”.

De fato, o momento pareceu bastante caótico, mas nos permitiu refletir sobre diversas questões. Como por exemplo: na sala havia também duas professoras que faziam parte do Núcleo, mas pouco interviram, deixaram as/os estudantes se organizarem, por mais difícil que estivesse sendo, possibilitando-nos entender que esse momento de organização era importante para a formação deles e que o adulto estava ali para contribuir, mas não para “deter o poder”. Ainda, nos fez pensar na postura de liderança das duas estudantes e nas suas falas repletas de consciência sobre respeito, coletividade, participação. O que nos fez refletir em como elas participam nos outros espaços da escola, àqueles em que elas não estão direcionando as atividades, como nas aulas, por exemplo.

Entendemos que essa primeira ida a campo foi bastante significativa para visualizarmos, ainda que brevemente, a organização da escola. A conversa com os estudantes não foi previamente estruturada, nem tampouco as perguntas para a coordenadora, o objetivo era conhecer, se relacionar e se aproximar das pessoas, da escola, do acampamento. Isso foi fundamental para delimitarmos a proposta da pesquisa, definindo essa escola como o *locus* da investigação.

## 1.5 RETORNO AO CAMPO: CONTINUAÇÃO DA PESQUISA

No início do ano letivo de 2018, entre os dias 19 de março à 29 de março, retornamos à escola para dar continuidade na pesquisa de campo. Nossos objetivos estavam mais definidos, o que possibilitou especificar melhor nosso olhar. Ficamos duas semanas em observação, diálogo, aproximação, entrega, aprendizado e trabalho.

Após apresentarmos a proposta de cronograma da pesquisa em campo, reformulamos juntamente com a coordenadora pedagógica C1. Ainda assim, ele foi alterado no decorrer da pesquisa por conta do que

---

<sup>29</sup>Estudante do 7º ano, nesse dia ela não iria à aula, pois além de estar doente, estava cuidando da irmã menor em casa. Entretanto, como o outro coordenador do Núcleo não estava ajudando nas construções das místicas ela estava participando.

fomos observando e aprendendo logo nos primeiros dias. Na primeira semana, observamos as turmas, acompanhamos os Núcleos Setoriais e participamos do Tempo Formatura. Na semana seguinte, além de acompanharmos os Núcleos e participarmos do Tempo Formatura, realizamos as entrevistas e participamos da Reunião da Comissão Executiva e da Reunião de Formação com os Profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Nas observações das turmas do 2º e 5º Ano, conseguimos perceber os movimentos das crianças em relação ao seu comportamento, as possibilidades de atuação em sala de aula e a ideia de coletividade, as participações nas atividades propostas, bem como o envolvimento com questões gerais da instituição. Ainda, evidenciamos a relação das crianças com os adultos e com o processo de ensino-aprendizagem. Sobretudo, percebemos como as personalidades infantis vão sendo construídas a partir da proposta de auto-organização da escola.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com duas crianças do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Para que elas se sentissem a vontade, essa situação ocorreu em forma de diálogos, os quais foram além das questões programadas. Nessas conversas, além das questões mencionadas acima, percebemos a relação que as crianças estabelecem com a escola, evidenciando a brincadeira e o trabalho como atividades pertencentes à elas.

Nas entrevistas com a coordenação dos Núcleos Setoriais, pudemos conhecer suas responsabilidades, o modo como entendem o trabalho na escola e a forma como se relacionam com as tarefas, as dificuldades da auto-organização, a relação com os/as professores/as e coordenadores/as da escola.

Com as professoras e os/as coordenadores/as da escola entrevistados/as verificamos, sobretudo, a intencionalidade pedagógica em possibilitar a auto-organização das crianças e demais estudantes, bem como o posicionamento crítico em relação a formação socialista dos Sem Terrinha. A coordenação pontuou, de formas distintas, a importância dessa pesquisa para a conjuntura atual tanto em nível nacional, quanto em relação aos retrocessos que a escola e o acampamento vinham sofrendo. Salientaram a necessidade de registrar e refletir sobre esses acontecimentos, bem como acerca das possibilidades de contribuição teórica desta pesquisa para a prática escolar realizada, auxiliando a observarem não só os limites, mas novas maneiras de avançar. Nesses diálogos, ficou claro a concepção de autocrítica que o MST defende e busca desenvolver em seus espaços formativos.

Enfatizamos que em todas as entrevistas realizadas apareceu a questão da participação estudantil na gestão escolar; a diferença das escolas tradicionais para a Escola Itinerante Caminhos do Saber, evidenciando a questão da pertença por essa instituição e a identidade constituída por meio das relações humanas realizadas, fundamentalmente, na/pela escola.

Os Núcleos Setoriais que acompanhamos foram: Apoio ao Ensino<sup>30</sup>, Registro e Memória, Agropecuária e Embelezamento. Nesses momentos, percebemos a organização das crianças e demais estudantes; os trabalhos e as formas como são realizados; os ensaios de auto-organização presentes nos participantes; a importância dos/as professores/as acompanhantes; a relação estabelecida entre os/as coordenadores/as dos NS e os integrantes, especialmente as crianças.

No momento da Reunião da Comissão Executiva, observamos a participação estudantil na gestão escolar e, principalmente, o comprometimento dos estudantes com os trabalhos que realizam por meio dos Núcleos. Já na Reunião de Formação dos Profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, percebemos como é trabalhado o processo de ensino-aprendizagem das crianças pelos profissionais, evidenciando que o mesmo vai além da apreensão dos conteúdos, preocupando-se também com o desenvolvimento de diferentes dimensões humanas.

Salientamos que a relação estabelecida com os profissionais (tanto os responsáveis pelas turmas observadas, quanto as professoras entrevistadas) foi bastante respeitosa e afetuosa. Contribuíram com a coleta de dados, com nossa inserção nas turmas e nos Núcleos, e com o diálogo com as famílias para entenderem e autorizarem a participação das crianças na pesquisa<sup>31</sup>.

Nesse primeiro capítulo buscamos apresentar nossa concepção teórico-metodológica e nosso percurso investigativo. Assim, além do diálogo com os autores que abordavam temáticas próximas a nossa e nos permitiram delimitar nosso objeto, apresentamos a estrutura da Escola

---

<sup>30</sup> A coordenadora desse Núcleo (Estudante do 6º Ano), nos procurou num dos primeiros dias de pesquisa, oferecendo ajuda e explicando que nos dariam o suporte necessário, afirmando que essa é uma de suas tarefas do NS. A partir desse momento, tivemos ajuda dessa estudante para organizar a logística das entrevistas com os demais coordenadores dos Núcleos Setoriais.

<sup>31</sup> Com base em relatos dos/as professores/as, as famílias que receberam o Termo de Livre Consentimento com a solicitação das entrevistas para as crianças, ficaram orgulhosas dos filhos serem escolhidos para participarem desta forma da pesquisa.

Itinerante do MST a qual nos possibilitou apreender elementos da organização do trabalho pedagógico que vise a formação emancipada das crianças, pautada na proposta de auto-organização. Ainda, vimos a necessidade de apresentar nossos procedimentos metodológicos, os quais foram embasados pela concepção teórica apreendidas no decorrer de nossa formação, qual seja o materialismo histórico-dialético.

Nesse sentido, apresentamos no próximo capítulo a revisão bibliográfica acerca da experiência educacional soviética, a qual pretende explicitar nossa concepção de educação fundamentada no trabalho emancipado e embasa a proposta das Escolas Itinerantes.



## 2. PEDAGOGIA SOVIÉTICA: FUNDAMENTOS REVOLUCIONÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Nesse capítulo apresentaremos o contexto da Revolução Russa, destacando os principais elementos de organização social, especialmente, no que diz respeito ao trabalho, à produção e à educação, fundamentados na concepção marxista, para compreendermos como a realidade da Rússia Socialista<sup>32</sup> estabelece limites e possibilidades para a construção da proposta educacional comunista, a qual influencia as formulações pedagógicas do MST.

### 2.1 NO CAMINHO DO SOCIALISMO: SITUAÇÃO REVOLUCIONÁRIA

Para compreendermos a proposta pedagógica dos soviéticos pós-revolução é fundamental contextualizar, ainda que brevemente, a Rússia e os fatores que impulsionaram a Revolução Socialista, sem a pretensão de aprofundar tal questão, mas com objetivo de apresentar elementos essenciais que embasaram a educação daquele período. Para isso, utilizaremos, sobretudo, os escritos de Beer (2006), Lenin (2010), Marx e Engels (2013). Além disso, recorreremos às informações apreendidas pela pesquisadora no curso *História da Revolução Russa*<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Lenin afirma em alguns escritos que a Rússia não conseguiu alcançar o socialismo de fato, mas estava construindo esse caminho, chamando esse momento de “transição”. Os pedagogos revolucionários russos não desconsideraram essa análise e incorporaram-na em seus trabalhos (PISTRAK, 2009, 2011, 2015; KRUPSKAYA, 2017; SHULGIN, 2009, 2013) Lenin definiu o período de transição como a coexistência de cinco modos de produção distintos “sociedade patriarcal primitiva, escravidão, servidão da gleba (feudalismo), capitalismo e socialismo”, os quais representam níveis diferentes de desenvolvimento e influência da diversidade das áreas e regiões. Assim, “A tarefa da nossa política econômica consiste em que cada um dos quatro modos (se tiramos o socialista) se transforme pelos caminhos mais rápidos e seguros no modo socialista. Em outras palavras, a tarefa da nossa política econômica consiste em encontrar as pontes dos modos mais atrasados para o mais desenvolvido, passando pelas etapas intermediárias de desenvolvimento” (PISTRAK, 2015, p. 31-32).

<sup>33</sup> Produzido pelo Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação- GECATE e ministrado pelo professor Ricardo Velho, representante do Núcleo de Educação Popular 13 de maio, ocorreu no Centro de Ciências Jurídicas- CCJ da

No período que antecedeu a Revolução, o Império czarista russo considerado semifeudal, vivia sob o regime político autocrata do czar Nicolau II. Sua produção era afetada pelo frio excessivo e pela grande quantidade de rochas que compunham, consideravelmente, parte do solo. A agricultura era baseada, especialmente, na produção de cereais e batatas (utilizadas em sua maioria para a fabricação de *vodka*), sendo que 37% era para exportação e 45 % para produção de riquezas para o consumo interno (informação verbal)<sup>34</sup>. Sob esses dados, Engels (2013) afirma que a intensa exportação de cereais estava relacionada diretamente na fome da população rural.

Somente na metade do século XIX, iniciou-se o processo de industrialização no país, concentrando as indústrias em poucas cidades (principalmente em Moscou e São Petersburgo<sup>35</sup>) e precisando do capital estrangeiro para se fundar. Enquanto a Europa Ocidental estava com a indústria e a tecnologia bastante desenvolvidas, a Rússia apresentando fortes relações feudais, pouco desenvolvimento do mercado interno, industrialização dependente, tardia e concentrada, foi considerada então, “atrasada” econômica, política e socialmente (GOMES, 2006).

Nos primeiros anos do século XX, mesmo com o avanço da industrialização<sup>36</sup>, 87% dos 160 milhões de russos<sup>37</sup> eram camponeses. Os três milhões de trabalhadores das fábricas eram estreitamente ligados ao campo, já que esse processo estava “iniciando-se” (DANTAS, 2016). De acordo com Prestes (2010), 90% da população não era alfabetizada e havia mais de 2 milhões de crianças órfãs e abandonadas. Além disso, mais da metade da população (57%) não era russa, faziam parte do Império Russo

---

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, nos dias 18 e 19 de novembro de 2017.

<sup>34</sup> Informação adquirida por Ricardo Velho no Curso História da Revolução Russa, UFSC, novembro de 2017.

<sup>35</sup> Em 1700 a nobreza construiu para si a cidade de São Petersburgo (posteriormente chamada de Petrogrado, Leningrado e atualmente retornou ao primeiro nome). A indústria na Rússia localizava-se nessa cidade e em Moscou.

<sup>36</sup> Segundo Beer (2006) além do capital estrangeiro, o que contribuiu com o avanço industrial na Rússia foi o desenvolvimento armamentista do governo czarista.

<sup>37</sup> De acordo com o IBGE, em 1900 no Brasil havia 17,4 milhões de habitantes em todo o país. A diferença entre esses dados nos faz perceber o significado da quantidade populacional da Rússia naquele período.

czarista, sofriam com a dominação social, econômica e cultural (informação verbal)<sup>38</sup>.

Sob o comando do czarismo, os camponeses sofreram diversas repressões, foram massacrados, explorados, obrigados a pagarem impostos altíssimos e a viverem em condições de miséria. A Rússia comprometeu a vida dos camponeses, social, econômica e politicamente, participando de guerras e conflitos tanto externos quanto internos. Chamamos atenção para a Guerra contra o Japão em 1904<sup>39</sup>; o Domingo Sangrento em 1905<sup>40</sup> e a participação na I Guerra Mundial em 1914<sup>41</sup>. Essas situações fortaleceram o cenário de miséria e extermínio do povo russo. O exército era composto, basicamente, por camponeses despreparados para a luta armada. A produção de alimentos decaiu. As mulheres tiveram que assumir o trabalho, tanto nos campos quanto nas fábricas. Os operários, sobrecarregados de trabalho, indignavam-se. A revolta fazia parte do povo e a instabilidade, do governo.

---

<sup>38</sup> Informação adquirida por Ricardo Velho no Curso História da Revolução Russa, UFSC, novembro de 2017.

<sup>39</sup> O exército russo era basicamente formado por camponeses despreparados. Nessa Guerra, muitos deles morreram, o que afetou diretamente a produção de alimentos para a população. Isto causou bastante indignação aos trabalhadores, tanto por conta das mortes, quanto pela intensificação do trabalho daqueles que não foram para a Guerra. Essa indignação gerou muitas rebeliões, dentre elas: revoltas camponesas e greves operárias (informação verbal por Ricardo Velho).

<sup>40</sup> Dia 9 de janeiro de 1905, ocorreu o Domingo Sangrento, considerado o ato mais cruel do czar. Diversos registros narram que, aproximadamente, 100 mil pessoas foram até o palácio em São Petersburgo manifestar sua insatisfação e reivindicarem melhores condições de trabalho e de vida. Ainda que a manifestação tivesse caráter pacífico, Nicolau II mandou atirar nos manifestantes, matando centenas. Após esse ato sangüinário, diversas manifestações ocorreram. Esse acontecimento marcou as mobilizações e nesse mesmo ano foram criados diferentes comitês para organizar melhor a luta dos trabalhadores, dentre eles, foi criado os *Sovietes* (que significa “conselho” em russo). De acordo com Pomar (2017), eram “organismos de auto-organização e representação direta dos trabalhadores” (POMAR, 2017, p. 15).

<sup>41</sup> “Os operários e camponeses foram convocados a integrar o exército e lutar na guerra contra a Alemanha. Em apenas um ano de guerra a Rússia contabilizou 150 mil soldados mortos e aproximadamente 1 milhão de feridos e prisioneiros. No final de 1916, o país se tornou ingovernável. Fome, inflação alta, resistência em continuar participando da guerra – com muitas manifestações contrárias a esta política, deserções na polícia, recusa em reprimir e atirar nos manifestantes, enfim, a sociedade estava deteriorada e o governo já não tinha poder sobre ela” (GOMES, 2006 p. 21).

De acordo com Lenin, para haver revolução é preciso existir uma situação revolucionária. Esta, por sua vez, pode ser indicada por três sinais:

1º crise da ‘cúpula’, crise da política da classe dominante, que cria uma fissura pela qual o descontentamento e a indignação das classes oprimidas abrem um caminho. Para que a revolução estoure não basta de ordinário que a ‘base não queira mais’ viver como antes, mas importa que a ‘cúpula não o possa mais’; 2º Agravação maior que a ordinária, da miséria e da desgraça das classes oprimidas; 3º Acentuação marcada, pelas razões indicadas acima, da atividade das massas, que em período de ‘paz’, deixam-se pilhar tranquilamente, mas que, em período tumultuado, são chamadas, tanto pelo conjunto da crise como pela própria ‘cúpula’ para uma ação histórica independente. (LENIN, 1979, p.27).

A revolução só é possível a partir dessas mudanças objetivas, as quais criam a situação de Revolução. Isto não significa que toda vez que houver essa situação ela chegará de fato ao ato revolucionário. Para haver efetivamente, é necessário que as condições objetivas somam-se às subjetivas: “a capacidade da classe revolucionária para conduzir ações revolucionárias de massa bastante vigorosas para quebrar (ou prejudicar) o antigo governo, que não ‘cairá’ jamais, mesmo em época de crise, se não se o ‘faz cair’.” (LENIN, 1979, p. 28).

De acordo com Marx e Engels (2013)<sup>42</sup>, outras três questões relacionadas ao trabalho camponês contribuíram para criar essa situação revolucionária: a produção da agricultura nas comunas rurais (desde 1845), a abolição da servidão e a dispensa dos trabalhos forçados aos camponeses (desde 1861).

Os autores afirmam que, em princípio, a organização das comunas rurais foi divulgada como uma proximidade ao modelo socialista, mas deixam claro o caráter ilusório dessa informação. Entretanto, ainda assim foi possível acumular grande experiência com essa forma de produção e tal acúmulo serviu de base para pensar toda a organização da sociedade.

---

<sup>42</sup> Salientamos que Marx e Engels se debruçaram a estudar a situação da Rússia pré-revolucionária, buscando contribuir com a organização e construção da Revolução Socialista. Afirmamos isso com base na obra *Lutas de Classes na Rússia* (MARX; ENGELS, 2013).

É importante abordarmos sobre a comuna rural, pois ela foi bastante significativa para o período pós-revolução, uma vez que a noção criada de trabalho educativo, necessário socialmente, o qual precisava ser realizado foi sistematizado com base nas comunas e nas fábricas (PISTRAK, 2015; SHULGIN, 2013).

A comuna rural era a base e o elemento essencial da constituição agrária na Rússia naquele período. O camponês não era o proprietário da terra, mas sim a comuna do povoado<sup>43</sup>. Na divisão territorial do solo, os camponeses possuíram pouco mais que a nobreza, entretanto, coube a ela as terras mais férteis.

Nesse processo, as matas foram adjudicadas aos nobres; a partir de então, o camponês passa a ter de comprar a madeira para a queima, para o trabalho e para a construção, que antes podia extrair livremente. Assim sendo, o camponês passou a não ter mais nada além de sua casa e de seu pedaço de terra nua, sem dispor dos meios para cultivá-la e, em geral, sem dispor de terra suficiente para sustentar sua família de uma colheita até a outra. Nessas circunstâncias e sob a pressão dos impostos e da usura, a propriedade comunal da terra não constitui mais um benefício, mas uma amarra. Com frequência, os camponeses se evadem dela, com ou sem a família, para buscar seu alimento como trabalhadores itinerantes, deixando sua terra para trás. (MARX; ENGELS, 2013, p. 52).

Ao serem privados das terras férteis e terem que pagar altíssimos impostos e juros, a maioria dos camponeses viviam em extrema miséria. Por ser uma propriedade privada, havia consideravelmente diferenças nos instrumentos de trabalho, equipamentos com os animais, quantidades e qualidades de sementes. Ou seja, essa forma de produção possibilitava diferenças sociais entre os camponeses, já que havia camponeses ricos, os quais praticavam a espoliação com os demais e exportavam os produtos agrícolas. Engels denominou esse processo de “aristocracia camponesa” (MARX; ENGELS, 2013, p. 51).

Com a “emancipação dos camponeses” e a dispensa dos trabalhos forçados, a agricultura - a produção mais essencial da Rússia - foi

---

<sup>43</sup> “A terra cultivável voltava a ser repartida após certos números de anos – via de regra, o período não era inferior a dez anos – e cada chefe de família recebia a mesma quantidade de terra” (MARX; ENGELS, 2013, p. 51).

completamente desorganizada e a cada ano sua produção era reduzida. As terras não dispunham de forças de trabalho e os camponeses não dispunham de terras suficientes para produzir, além de serem altamente extorquidos e dominados pelos impostos. Por conta dessa desigualdade entre os camponeses, créditos, impostos e o tipo de relação estabelecida com os outros trabalhadores (principalmente com comerciantes), Engels (2013, p. 42) afirma que “em nenhum outro país o parasitismo capitalista está tão desenvolvido nem cobriu e enredou todo o país, toda a massa do povo, com sua teia da maneira como o fez justamente na Rússia, a despeito de toda a primitividade de sua sociedade burguesa”. Em outras palavras, “o Estado concorreu para o desenvolvimento precoce dos meios técnicos e econômicos mais apropriados, a fim de facilitar e precipitar a exploração do agricultor, isto é, da maior força produtiva da Rússia, além de enriquecer os ‘novos pilares sociais.’” (ENGELS, 2013, p. 97).

Marx e Engels (2013) afirmam enfaticamente que todos os impactos causados pela emancipação da servidão e pela dispensa dos trabalhos forçados contribuíam para criar a situação de Revolução na Rússia. Em 1875, Engels (2013 p. 43) afirma “desde a emancipação da servidão, a situação dos camponeses russos se tornou insuportável e, no longo prazo, insustentável e que, já por essa razão, está se caminhando uma revolução na Rússia”.

Michel Lowy, na introdução do livro *Lutas de classe na Rússia* (2013) fala sobre a análise de Marx e de Engels em relação a possibilidade de Revolução Russa, afirmando que eles constroem:

[...] uma hipótese que rompe com o economicismo, o eurocentrismo e o ‘progressismo’ evolucionista: as revoluções sociais poderão começar não nos países mais industrializados, nas grandes metrópoles capitalistas – onde supostamente as condições estariam ‘maduras’ (como se a história fosse uma laranjeira) -, mas na periferia do sistema capitalista, nos países ‘atrasados’ – ‘semifeudais’, ‘coloniais e semicoloniais’, ou ‘subdesenvolvidos’, segundo uma terminologia do século XX. Esta hipótese sim é que se realizou no curso do século XX, desde a Revolução Russa de 1917 até a Cubana de 1959-1961. (LOWY, 2013, p.16).

De acordo com a análise de Engels (2013), realizada em 1875, a Rússia era constituída por 40 milhões de habitantes e sua massa, composta por camponeses, há séculos vegetavam entre gerações. Essa inércia foi

rompida por algumas revoltas<sup>44</sup>, as quais eram incapazes de mudar consideravelmente o cenário social, o que o autor chamou de “a-historicidade”. As revoltas não se desdobravam numa continuidade, os trabalhadores não conseguiram criar um “programa” dos pequenos camponeses, entretanto, já demonstravam a contradição hierárquica entre eles e o sentimento de descontentamento.

Ocorre uma mudança nessa condição social conforme seu agravamento. A própria situação objetiva em que o camponês se encontrava empurrou-o “para dentro do movimento, o qual embora se encontre ainda na fase mais incipiente de seu surgimento, avança de modo inexorável graças à situação econômica da massa dos camponeses, a cada dia pior” (MARX; ENGELS, 2013, p.36).

De acordo com Lenin (2010, p. 46), para a edificação da economia socialista, “O proletariado precisa do poder político, da organização centralizada da força, da organização da violência, para reprimir a resistência dos exploradores e dirigir a enorme massa da população – os camponeses, a pequena burguesia, os semiproletários”. Com base na materialidade e tendo esses princípios revolucionários marxistas, em outubro<sup>45</sup> de 1917 a classe trabalhadora realizou a Revolução Socialista na Rússia, sob o comando dos *soviets*<sup>46</sup>.

Nos primeiros dias após a revolução, o governo dos trabalhadores e camponeses aprovou os princípios socialistas de organização da sociedade. Foi decretada a expropriação da propriedade privada, o fim da propriedade sobre a terra, o fim dos títulos de nobreza e instituída a denominação comum ‘cidadãos da república Russa’; foi declarada a liberdade de crença, a separação da igreja do estado e da escola da igreja, assim como declarada a igualdade entre mulheres e homens. [...] foi

---

<sup>44</sup> Em 1773 já houve a rebelião cossaca e camponesa, conhecida como “Rebelião Pugachov”, a qual durou até 1775. Fonte: <https://historiadadasociedademundo.blogspot.com.br/2016/06/revolucao-russa.html>. Há registros também de diversas rebeliões e revoltas em 1858.

<sup>45</sup> A Revolução Russa iniciou em fevereiro, com o Governo Provisório, entretanto, com base nas literaturas marxistas, compreendemos que somente em outubro, sob o comando dos soviets, ocorreu a Revolução Socialista.

<sup>46</sup> Conforme Beer (2006), o conselho dos *Soviets* “Estabeleceu uma constituição que entregou todo o poder político e econômico ao proletariado. Distribuiu a terra entre os camponeses e nacionalizou a grande indústria. Numa palavra: ingressou no caminho do socialismo.” (BEER, 2006, p. 594).

anunciado o livre desenvolvimento e total igualdade de todas as nacionalidades da Rússia. (PRESTES, 2010, p. 29).

Durante os próximos quatro anos, a Rússia passou por uma violenta guerra civil, o que empobreceu e enfraqueceu ainda mais seu povo<sup>47</sup>. É nesse contexto, de embate entre o Imperialismo e a União Soviética, que a formação do ser humano socialista foi sendo construída. Essa nova forma de organizar e produzir a vida com base no trabalho social é que orienta a Pedagogia Soviética. Nesse momento, os revolucionários da educação seguem a premissa da revolução permanente, a qual coloca a escola à serviço da nova organização social, por acreditarem que “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é uma arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2011, p. 24). Para isso, os estudiosos da educação apoiaram-se nos constructos teóricos marxistas.

Como nos ensinam Marx e Engels (2004, p. 107), “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual”. Da mesma forma que a Revolução não precisaria esperar o avanço da industrialização para acontecer, as escolas soviéticas não poderiam esperar a sociedade tornar-se efetivamente socialista para serem construídas. Assim, salientamos a importância de considerar o processo revolucionário como paradigma para a construção das escolas soviéticas.

Ainda, destacamos a necessidade do desenvolvimento de novas formas de trabalho, as quais sejam capazes de corroborar com a construção e organização da sociedade socialista. Isto posto, apresentaremos a concepção materialista histórico-dialética do trabalho e da educação, por conseguinte, da formação humana, a qual embasa a proposta da Pedagogia Socialista.

---

<sup>47</sup> Ainda assim, uma das primeiras medidas é garantir cuidados às crianças, ampliando a rede de educação infantil e a formação de quadros para atuar nessa área. “Se no ano letivo de 1914/1915 havia, na Rússia *Tsarista*, 105.534 escolas, o número saltou para 118.398 escolas no ano letivo de 1920/1921 (KONSTANTINOV, 1982 apud PRESTES, 2010, p. 29). O termo *tsarista* significa czarismo em russo.

## 2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA

Segundo a concepção marxista, o trabalho humano constitui-se no atual modo de produção em duas dimensões, uma ontológica e outra na forma capitalista. O trabalho ontológico consiste na criação da vida humana, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. Isto é, o ser humano cria o trabalho transformando a natureza e é por meio deste trabalho que ele se transforma em ser humano (ENGELS, 1990). Assim, o trabalho possui um princípio educativo, uma vez que faz com que o ser humano crie consciência, pense, planeje, reflita. Nas palavras de Marx:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu próprio intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe força útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo de forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho (MARX, 2013, p.302).

Sheptulin (1983), assim como Engels (1990), nos alerta que o conhecimento é a capacidade humana que permite a diferença entre o ser humano e o animal, uma vez que apenas o primeiro é capaz de planejar, abstrair, memorizar para alcançar um objetivo. Marx (2013) explica que o trabalho é o criador da essência humana e o que permite seu desenvolvimento enquanto ser social. Isto é, a humanidade aprendeu a dominar a natureza para suprir suas necessidades e com isso foi adquirindo diferentes habilidades, como os movimentos das mãos, a fala, abstração, memorização, outras linguagens, etc. Isso possibilitou que os conhecimentos e a cultura adquiridos fossem transmitidas para outras gerações por meio da educação. Esse processo de transmissão de conhecimentos é fundamental para compreendermos o papel do trabalho e da educação na formação da humanidade.

Assim, o trabalho realizado pelo ser humano é resultado de suas ações sociais. Daí a necessidade de compreender a relação trabalho-educação, como um processo histórico que fundamenta a constituição do

ser humano, uma vez que se defende que o “homem não nasce homem”. Grande parte do que transforma o ser humano forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo processo por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas à priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o ser humano chega a executar atos tanto “humanos” quanto “não-naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo (MANACORDA, 2007, p.22).

Ou seja, o ser humano exerce o trabalho por conta de sua necessidade. Já nos modos de produção em que há classes possuidoras de riqueza em contraposição a outras que não as possui, essa necessidade deixa de ser somente humana para se transformar em necessidade da classe dominante. No capitalismo o trabalho humano volta-se prioritariamente para acumulação, expansão e valorização do capital. Neste sistema, conforme a humanidade vai desenvolvendo o conhecimento por meio do trabalho, ocorre a segregação entre ela, pois as cabeças que pensavam passam a obrigar outras mãos a realizarem o trabalho projetados por elas (ENGELS, 1990, p. 18). Esse processo é explicado por Sheptulin (1983), bem como por diversos autores marxistas, como a separação entre trabalho intelectual e manual.

Como indicam Marx e Engels (1998), a separação entre o trabalho manual e o intelectual, sustenta a divisão social do trabalho, que conseqüentemente é a base da exploração da sociedade capitalista. Para eles:

A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas. Uma vez que a tarefa de pensar (isto é, de realizar elaborações intelectivas e de exercer a direção da sociedade) se torna privilégio de estreito círculo de indivíduos, isentos da obrigação do trabalho produtivo, a consciência destes indivíduos dominantes se entifica na ideia de Consciência substantivada e colocada no reino das abstrações imateriais. (MARX; ENGELS, 1998, p. 28-29)

É importante destacar que, atualmente, essa divisão do trabalho é constantemente intensificada e esse fenômeno impossibilita a compreensão da dimensão da totalidade do processo do trabalho, gerando a alienação do trabalho assim como do trabalhador. Nessa perspectiva, os autores chamam atenção para o caráter não revolucionário que a educação formal assume. Ambos ainda afirmam que a origem genuína entre trabalho intelectual e manual é a separação entre campo e cidade (MARX; ENGELS, 1998, p. 78).

A concepção de educação que permeou o campo brasileiro marca a inferioridade do espaço rural em detrimento do urbano, reforça e perpetua os estereótipos dos povos do campo. A separação entre campo e cidade perpassa pela análise de que esses dois espaços são antagônicos não somente por sua “natureza”, mas principalmente pela sua “grandeza”, em que a cidade representa o progresso, as riquezas e, o campo, o atraso e a miséria. Nessa visão, podemos relacionar o descaso educacional para com o campo, com o fato de que o mesmo se caracteriza historicamente pela sua forte associação com o trabalho manual. Dessa maneira, a formação mercadológica que subjuga os sujeitos que se propõem a meras qualificações esteve e está também muito presente no meio rural brasileiro (CALDART, 2004)

Klein (2012, p.8) afirma que a subsunção do trabalhador ao capital, sob as relações sociais capitalistas, acentua-se pela “contradição entre a produção social e a propriedade privada dos meios de produção da existência do ser social [...]O trabalho se desenvolve sob o signo da alienação e é nesta simultânea condição de meio de existência e negação da vida que, sob a égide do capital, se impõe aos sujeitos”.

Na introdução da obra “O Direito à Preguiça” de Paul Lafargue, Chauí (2002) evidencia a necessidade de reduzir a jornada de trabalho, para que, aos poucos, seja possível superar a ideia de dever do trabalho assalariado e poder praticar as virtudes da “preguiça”. Ou seja, numa sociedade com elevado desenvolvimento das forças produtivas e com a intensificação do trabalho, o direito “à preguiça” torna-se a possibilidade dos trabalhadores refletirem e compreenderem a realidade em que estão inseridos, só assim: “Lutarão, não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres.” (CHAUÍ, 2002, p.56).

Assim, sob o capitalismo os trabalhadores internalizam as relações sociais dominantes, o que significa, em certo sentido a renúncia do poder de controlarem suas próprias vidas, de possuírem autonomia, como afirma Marx nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos:

[...] quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar etc., mais *economizará*, maior será a sua riqueza, que nem a traça nem a ferrugem corroerão, o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais terá, tanto mais será a sua vida alienada e maior será a poupança da sua vida alienada. Tudo o que o economista lhe retira da vida e da humanidade, dará retorno em dinheiro e em riqueza. Tudo o que não pode por si mesmo, conseguirá o dinheiro em seu lugar: pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro. Sabe adquirir a arte, a erudição, os tesouros históricos, o poder político; pode viajar, apropriar todas essas coisas, comprar todas essas coisas. Ele é a verdadeira fortuna (MARX, 2006 p.151-152, grifos do autor).

Em relação a esse trabalho alienado, Marx (2006) explica que há dois aspectos a serem considerados. O primeiro é em relação ao estranhamento do trabalhador ao objeto do trabalho que o domina; e o segundo é a produção passiva que não pertencente ao trabalhador. Este último processo é denominado pelo autor como *auto-alienação*.

A propriedade privada é determinante na alienação humana, isto posto, evidenciamos a necessidade de sua destruição para alcançarmos a emancipação humana. Ou seja, [...] a eliminação positiva da propriedade privada, tal como apropriação da vida humana, constitui portanto a eliminação positiva de toda a alienação, o regresso do homem [...] à sua existência humana, ou seja, social” (MARX, 2006, p.138-139).

Há muito se denuncia a crise estrutural do capitalismo, que em sua reestruturação produtiva tem imposto uma série de fragmentações no mundo do trabalho, potencializando os fenômenos alienantes, consequentemente refletindo no universo educacional, o qual, através da internalização de sua supremacia, busca legitimar seus cruéis processos de acumulação de riquezas. A educação, por não ser um fenômeno isolado, tem sofrido também as consequências dessa reestruturação. As políticas educacionais sustentadas pelo Estado tem se baseado na escolarização em massa, em que os sistemas educacionais funcionam como empresas produzindo um “saber” fragmentado, voltado para as necessidades da economia globalizada. O discurso neoliberal, cada vez mais, passa a permear as diversas áreas do conhecimento. Como consequência dessa investida, associada ao bombardeio da mídia de massa, o pensamento

apático em relação às tensões sociais e às desigualdades promovidas pela produção capitalista tornam-se recorrente nos espaços de educação formais (MESZÁROS, 2008).

Nesse momento histórico, tem se configurado como uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais, em especial, os movimentos sociais do campo, a elaboração de projetos educacionais que sirvam como instrumento de resistência frente ao capital, com a construção de propostas de formação humana que rompam com a lógica funcional do sistema atual, tentando absorver a potencialidade transformadora da educação.

Atualmente, vivemos a expansão exacerbada e violenta do capital, sob a égide do neoliberalismo, o qual pode ser caracterizado como: a relação entre o capital industrial e capital financeiro; a reestruturação produtiva do tipo toyotismo; privatização em todas as esferas; flexibilização das leis trabalhistas e a precarização do trabalho; o uso das tecnologias na produção; autoempreendedorismo, entre outros. Tais características servem para lembrarmos de qual indivíduo essa sociedade está querendo formar. Um indivíduo multifacetado, pragmático, unilateral, consumista e alienado (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012).

Dentro do atual cenário capitalista – máxima concentração e centralização – Fontes (2010) apresenta o conceito de “capital-imperialismo”, explicando que o capital já alcançou o ápice de sua expansão territorial, precisando, então, intensificar e imperar sobre todas as relações e esferas sociais. Ou seja, a educação é cada vez mais programada para servir as demandas do capital. A “pedagogia das competências” é defendida por instituições internacionais, as quais determinam como deve ser a educação dos países subalternos, como o Brasil. Assim, o capital-imperialismo sintetiza o conjunto dos meios políticos, culturais e ideológicos que a burguesia utiliza para subordinar a classe trabalhadora à lógica hegemônica do capital.

Desse modo, a preocupação dos capitalistas é garantir que essa força de trabalho esteja sempre em dia, que nunca falte, nem falhe. Por isso, a importância de se pensar na criança como a futura força de trabalho a ser explorada, cabendo à educação escolar essa função. A escola serve para reproduzir o sistema social no qual está inserida, entretanto, possui potencialidades para não se limitar apenas à reprodução. Por conseguinte, ela constitui-se também como um espaço de contradição, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes com a realidade (SAVIANI, 2008).

Em relação a escola, José Martí, pedagogo revolucionário cubano, distante da ideia de relativizar a importância do conteúdo, enfatiza a

necessidade destes conectarem-se à vida. Alerta-nos sobre a prática escolar limitada e limitante que precisa ser superada:

En vez de poner ante los ojos de los niños los elementos vivos de la tierra que pisan, los frutos que cría y las riquezas que guarda, los modos de fomentar aquéllos y extraer éstas, la manera de librar su cuerpo en salud de los agentes e influencias que lo atacan, y la hermosura y superior conjunto de las formas universales de la vida, prendiendo así en el espíritu de los niños la poesía y la esperanza indispensables para llevar con virtud la faena humana, - ! los atiborran en estas escuelas de límites de Estados e hileras de números, de datos de ortografía y definiciones de palabras! Y así, con una instrucción meramente verbal y representativa, ¿podrá afrontarse la existencia, la existencia en este pueblo activo y egoísta, que es toda de actos y de hechos? (MARTÍ, 2011, p.15-16)<sup>48</sup>.

Questionamo-nos, se a escola serve como um instrumento de perpetuação da classe dominante e de fortalecimento das relações sociais baseadas no capital, o que podemos fazer para que ela sirva também como um campo de disputa de novas internalizações que contribuam para a superação da sociedade dividida em classes? Sabemos que os interesses educacionais de uma sociedade capitalista se diferem dos interesses de uma sociedade socialista. Entretanto, o que fazer quando se atua nessas instituições formais de ensino?

Nosella (2002, p. 111) afirma que é impossível conciliar o capital com a subjetividade humana, “ou o homem passa a negar radicalmente o capital ou o capital negará definitivamente o homem”.

Conseqüentemente, só o proletariado representa a subjetividade histórica que pode garantir o homem

---

<sup>48</sup> “Em vez de colocar diante dos olhos das crianças os elementos vivos da terra que pisam, os frutos que ela cria e as riquezas que salva, os modos de fomentar aqueles e extrair estes, a maneira de liberar seu corpo em saúde dos agentes e influências que atacam, e a beleza e superior conjunto das formas universais da vida, prendendo assim no espírito das crianças a poesia e a esperança indispensáveis para levar com virtude o trabalho humano, - os saturam nestas escolas de limites de Estados e fileiras de números, de dados de ortografia e definições de palavras! E assim, com uma instrução verbal e representativa, poderá se encarar a existência, a existência neste povo ativo e egoísta, que é toda de atos e de fatos?” **(Tradução nossa)**.

contra seu aniquilamento e o socialismo é o seu único programa científico de auto-emancipação. O homem inventa o instrumento de trabalho e o aperfeiçoa para extrair dele o máximo de liberdade. Liberdade das necessidades biológicas básicas, liberdade da fadiga e do excesso de tarefas (NOSELLA, 2002, p. 112).

Torriglia (2012) alerta-nos sobre a impossibilidade que o capitalismo tem, em sua gênese, em fornecer determinadas condições essenciais à vida humana, diferentemente do socialismo que se propõe a satisfazer as necessidades humanas e garantir os direitos aos homens e mulheres à uma vida digna. Ainda, salienta que é preciso construir uma crítica ontológica e não apenas epistemológica para poder “defender a dimensão intransitiva da ciência, da produção de conhecimento” (TORRIGLIA, 2012, p. 16).

Diante disso, enfatizamos que a emancipação humana ocorrerá a partir da superação da lógica destrutiva do capital, esta por sua vez, se dará por conta da superação do trabalho alienado. Para se emancipar é preciso que os trabalhadores se apropriem totalmente das forças produtivas a fim de se desenvolverem plenamente. Para isso, é preciso romper com a exploração do ser humano pelo próprio ser humano.

De acordo com Manacorda (1989), a escola nasce junto com a fábrica, sendo criada por uma necessidade histórica do sistema e não pelas lutas trabalhistas. Entretanto, uma vez que constitui-se como espaço de formação humana, de apreensão e disseminação dos conhecimentos produzidos socialmente, é preciso que a classe trabalhadora lute e se aproprie dela. Ainda que o pressuposto marxista seja a revolução social para a superação do modo de produção capitalista, os espaços institucionais da educação podem ser contextos que contribuam para novas práticas pedagógicas buscando a formação *omnilateral*.

Isto posto, inferimos que o trabalho é a categoria fundante da sociabilidade humana, o trabalho “como trabalho útil, é indispensável à existência do homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2013, p.87). Esse conceito de trabalho é que fundamenta a Pedagogia Soviética e a proposta educacional do MST. Ao compreender que é por meio do trabalho que se constrói a sociedade, compreende-se também que é a educação que possibilita a formação de homens e mulheres conformados com sua realidade, ou de sujeitos que lutem por mudanças. O ser humano, compreendido como um sujeito histórico, precisa de uma formação *omnilateral*, para isso, é preciso superar a

segregação entre pensar e fazer, teorizar e praticar (MANACORDA, 2007, p.78).

Entretanto, Iasi (2007) nos alerta sobre essa possível ingenuidade em achar que essa “nova sociedade” fora do capital será perfeita, sem problemas. Pelo contrário, numa sociedade em que a humanidade seja emancipada também haverá conflitos, mas numa esfera possível de serem resolvidos. Contudo, a contradição central entre capital e trabalho, será superada. A essência do trabalho será coletiva e consciente em suas três esferas: produção, distribuição e consumo.

Acho que o socialismo é um mar, no qual devem desaguar como córregos todas essas revoluções separadas, um mar de vida, um mar de originalidade. Um mar de vida, eu disse, mas me refiro à vida como é vista nos quadros, vida transformada pelo gênio, vida enriquecida com criatividade. Mas agora as pessoas resolveram testá-la não em livros, mas em si próprias, não na abstração, mas na prática (PASTERNAK, 2007, p. 211 apud PRESTES, 2010, p. 28)

Nesse sentido, apresentaremos a experiência da Pedagogia Soviética, com suas dificuldades, contextos e materialidades.

### 2.3 PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA

Numa fase superior do comunismo, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e o manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio na primeira necessidade vital; quando com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza coletiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês poderá ser definitivamente ultrapassado e a sociedade poderá escrever nas suas bandeiras: ‘De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!’ (MARX, 2001, p. 135).

De acordo com Pistrak (2011), as escolas são organizadas de acordo com os objetivos de cada sociedade, sendo utilizadas como

“armas” pela classe dominante. Krupskaya (2017) enfatiza a convicção dos revolucionários em relação ao combate ao Estado burguês e a necessidade de superar o objetivo da “antiga escola” (pré-revolucionária), distinguindo-a essencialmente da proposta educacional socialista. Afirmar que “o objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo do ensino escolar e da educação” (KRUPSKAYA, 2017, p. 65). Assim, o objetivo da escola na sociedade capitalista não pode ser o mesmo de uma escola no socialismo.

Para educar as crianças da classe dominante, o objetivo da escola é formar “pessoas capazes de deleitar-se com a vida e governar”, “elas gozam de liberdade, autogoverno e confiança dos professores” (KRUPSKAYA, 2017, p. 65), sob uma forte ideologia burguesa. Segundo a autora, antes da Revolução Russa existiam também as escolas médias e superiores para a pequena burguesia e outras poucas para os operários. As da pequena burguesia dedicavam-se em desenvolver a pontualidade, precisão e perseverança, isolava as crianças e demais estudantes da vida, dos trabalhos físicos, dos conhecimentos práticos, engendrando-os na ideologia do Estado burguês.

Segundo Krupskaya (2017), a obrigatoriedade da escola explica-se pela necessidade da burguesia em tomar inteiramente a educação dos filhos dos proletários para si, ser exclusivamente a influenciadora dessa geração, uma vez que na lógica do capital se governa as massas por meio da educação. Outro fator importante para a escolarização do proletariado, foi o desenvolvimento da industrialização, o qual passou a exigir certas habilidades do trabalhador, como saber ler as ordens e os regulamentos, e realizar cálculos simples. Entretanto, “a escola lhes dá o conhecimento, mas é um presente de grego, ela fornece o conhecimento sob a condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes” (KRUPSKAYA, 2017, p. 67-68).

A referida autora, ainda, nos alerta em relação a diversidade de escolas de classes existentes de acordo com o desenvolvimento industrial de cada país. Há escolas com métodos mais sofisticados, programas mais amplos, objetivos mais mascarados, mas todas constituem-se da mesma essência burguesa. Esse tipo de escola, baseada em sistema de recompensas, competitividades, notas, punições, concorrências, busca destruir na criança o sentimento de solidariedade, de fraternidade, tendo como finalidade maior mantê-las sob a moral burguesa, dificultando e/ou diminuindo sua consciência de classe, tornando-as facilmente obedientes e manipuláveis.

Em contraponto a essa lógica, Krupskaya (2017) defende que a educação pública das crianças na Rússia pós-revolução, significava a responsabilização da sociedade pelo cuidado e pelo desenvolvimento pleno e multilateral das crianças, na qual estas teriam sua “natureza humana” reeducadas e suas qualidades socialistas elevadas (KRUPSKAYA, 2017, p. 76). O conhecimento e a ciência precisavam deixar de ser privilégio para tornarem-se um instrumento de libertação do proletariado explorado (LENIN apud KRUPSKAYA, 2017, p. 139).

A partir do contexto de pós-revolução russa e Guerra Civil, a educação é repensada e reorganizada com objetivo de construir o novo sistema educacional, capaz de formar o ser humano em sua multilateralidade, o qual, essencialmente, aprenda e desenvolva o trabalho socialmente necessário<sup>49</sup>, seja auto-organizado e compreenda a atualidade com o objetivo de transformar a realidade.

Isto posto, inicia-se a construção de uma Pedagogia Socialista, baseada na concepção marxista, por meio das escolas soviéticas, centradas na ideia do coletivo e vinculadas ao movimento de transformação social (CALDART, 2011).

Nos apropriamos dos escritos de autores revolucionários russos dos quais tivemos acesso às sistematizações da experiência Pedagógica Soviética<sup>50</sup>, para apresentarmos os princípios e fundamentos dessa pedagogia: Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) e Viktor Nihoolaeovich Shulgin (1894-

---

<sup>49</sup> Nas primeiras traduções das obras dos pedagogos revolucionários russos o termo utilizado era “trabalho socialmente produtivo” ou “trabalho socialmente útil”. Recentemente, esse termo foi substituído por “trabalho socialmente necessário”, especialmente na obra *Rumo ao Politecnismo* de Shulgin (2013) e em *Ensaio sobre a Escola Politécnica* de Pistrak (2015). Iremos utilizar esta última terminologia, mas alertamos que nas citações diretas os dois primeiros termos vão aparecer.

<sup>50</sup> Chamamos atenção para as principais obras que embasaram nosso estudo, bem como nas datas de publicação em russo e em português, por percebermos o processo de amadurecimento dos autores, tanto em relação as ideias quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas. As obras *Fundamentos da escola do trabalho* e *Escola comuna* foram escritas em 1924 por Pistrak. O primeiro livro foi publicado no Brasil em 1981 e o segundo, apenas em 2009. Depois, em 2013, tivemos acesso ao livro *Rumo ao politecnismo* de Shulgin, o qual foi escrito em 1930. Em 2015 foi publicado *Ensaio sobre a escola politécnica* de Pistrak, escrito em 1929. Por último, em 2017, temos o livro de Krupskaya chamado *A construção da pedagogia socialista*, o qual apresenta uma coleção de diversos escritos produzidos em diferentes momentos, iniciando em 1899 até 1938.

1965). Embora com posicionamentos diferentes, destacaram-se no processo de construção e mudanças das concepções e práticas educacionais, atuando efetivamente na elaboração de uma nova escola, especialmente por meio do Comissariado do Povo para a Educação-NarKomPros<sup>51</sup>, “buscando traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética” (PISTRAK, 2011, p.8).

Salientamos que esse processo de construção da Pedagogia Soviética<sup>52</sup> contou com a participação de diversos profissionais da educação e não ocorreu de forma harmônica e homogênea. Tanto em relação com os profissionais reacionários (os quais relutavam para não se desprenderem das amarras do tradicionalismo pedagógico) quanto entre os próprios revolucionários (que defendiam meios diferenciados para alcançar o mesmo objetivo). Vale ressaltar que é perceptível o processo de desenvolvimento e aprofundamento teórico dos revolucionários ao longo das práticas e reflexões realizadas.

Diante disso, apresentamos a seguir os fundamentos da proposta educacional politécnica soviética, a qual procura concretizar a concepção pedagógica baseada no materialismo histórico-dialético.

### **2.3.1 Politecnismo: construção da escola soviética**

Após a tomada de poder pelo proletariado, iniciou-se a luta para expropriar os burgueses de seus privilégios e a tentativa de transformação da população em uma república dos trabalhadores. Assim, não era possível que as escolas continuassem a serem diferenciadas em seus objetivos (escola para os dominadores e para os dominados), por isso uma das primeiras ações do NarKomPros foi declarar o “sistema único de educação, a escola única, gratuita, dividida em dois graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho.” (KRUPSKAYA, 2017, p. 83).

---

<sup>51</sup> Criado em 26 de outubro de 1917 com o objetivo de reconstruir o sistema educacional russo (cuidando também dos aspectos culturais), substituiu o antigo “Ministério da Educação”. Foi presidido até 1929 por Lunacharsky.

<sup>52</sup> De acordo com Freitas (2015 b), os anos de 1920 e 1931 são considerados a época de ouro da Revolução Socialista, por ser o período que as práticas pedagógicas foram desenvolvidas nas escolas públicas de massa, bem como as concepções e organizações do trabalho pedagógico tiveram avanço em suas práticas.

Entretanto, a política educacional que estava sendo construída dentro dos pressupostos comunistas, encontrou diversas dificuldades para se concretizar nas escolas. Faltavam condições materiais e funcionais, orientações mais direcionadas sobre como a escola e os professores deveriam agir, e a falta de preparo e forte resistência do magistério em não aceitar as mudanças curriculares. Para isso, em 1918, foram criadas instituições educacionais denominadas Escolas Experimentais Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, com objetivo de construir coletivamente a nova escola a partir dos princípios da escola única do trabalho, na busca de resolver seus desafios metodológicos e organizacionais da escola em construção (FREITAS, 2009).

No contexto de transição para o socialismo, acreditava-se que a escola deveria se envolver intensamente na formação do novo ser humano. Para isso, era insuficiente alterar apenas os conteúdos escolares, era preciso mudar toda a estrutura de organização da escola com base nos novos objetivos formativos. “A teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar” (PISTRAK, 2011, p.20).

Para que os conhecimentos deixassem de ser um “privilégio de classes” dentro do novo sistema econômico, político, cultural e social era necessário modificar as finalidades da escola (KRUPSKAYA, 2017, p. 69).

A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade em comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Por conta desse contexto revolucionário é que se enfatiza a importância de formar sujeitos lutadores e construtores capazes de participar ativamente da constituição da nova sociedade socialista. A

finalidade central da escola dentro desta sociedade é desenvolver a criança em suas múltiplas dimensões, não suprimindo sua individualidade, mas sim fortalecendo seu desenvolvimento e interligando-a às necessidades sociais.

Naquele período, o que havia de referência educacional inovadora era o movimento “escolanovista”. Sendo assim, os pedagogos russos analisaram as mudanças pedagógicas na Europa e Estados Unidos “destacando as características de uma educação progressista que serviriam de base para pensar a educação russa pós-revolucionária: a conversão da escola do ensino para uma escola do trabalho” (FREITAS, 2017, p.11). Vale destacar que antes da experiência soviética, havia outros autores de diferentes correntes defendendo a escola do trabalho, entretanto, com objetivos e concepções distintas das revolucionárias<sup>53</sup>.

A Revolução exigiu nova organização racional e sistemática da produção e distribuição, e a nova geração era importantíssima nesse processo, daí a necessidade da “escola única do trabalho”. Por conta da guerra, muitas funções que eram das famílias em relação aos cuidados e à educação das crianças, passaram a ser da escola, entre elas, o ensino do trabalho. Já que o trabalho socialmente necessário era um imperativo, “A escola baseada no ensino torna-se economicamente impensável” (KRUPSKAYA, 2017, p.84). Salientamos que se a nova geração fosse impossibilitada de trabalhar, as forças produtivas do país diminuiriam consideravelmente, o que era inviável naquele momento de extrema pobreza. Os países capitalistas – Estados Unidos e Alemanha – também passaram a defender a escola do trabalho, uma vez que a escola do ensino contribuía pouco para o aumento das forças produtivas, entretanto, destacamos as condições e os objetivos contrários da proposta educacional revolucionária da Rússia. Segundo Krupskaya (2017, p. 60), não basta criar novos métodos de ensino se os objetivos continuam os mesmos, em suas palavras: “enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola do trabalho será um instrumento dirigido contra os interesses da classe operária”.

Krupskaya (2017) afirma que o aumento da produtividade do trabalho não ocorre apenas por meio do desenvolvimento e da intensidade das máquinas. É necessário criar, conscientemente, a relação dos operários com o trabalho. Isto, por sua vez, depende do trabalho educacional desenvolvido pelas escolas.

---

<sup>53</sup> Lavoisier, Condorcet, Rousseau, Pestalozzi, Robert Owen (KRUPSKAYA, 2017, p. 62)

A grande preocupação de Pistrak era sobre como a escola poderia ajudar a consolidar a revolução socialista, e para isso o fundamental que via era a formação dos sujeitos desse processo, não no futuro, mas já no presente. Para Pistrak, as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na construção da nova sociedade soviética. Mas para isso precisavam ser educados ao mesmo tempo com muita firmeza ideológica e política nos princípios e valores da revolução, e com muita autonomia e criatividade para ajudar a recriar as práticas e organizações sociais (CALDART, 2011, p. 9).

Com isso, Krupskaya (2017), Shulgin (2009, 2013) e Pistrak (2009, 2011, 2015) enfatizam a necessidade de superar a escola de ensino – a qual a criança se limita a escutar e memorizar, sendo mutilada e incapaz de se organizar – para a escola do trabalho, na qual ela observa, experimenta, se organiza coletivamente, trabalha criativamente, estuda, movimenta-se e aprende o conhecimento socialmente necessário. Salientamos que alguns destes elementos podem também ser características da escola nova, entretanto, a proposta socialista vai além, insere a criança em outro contexto, com outro objetivo formativo, sem negligenciar o conhecimento elaborado. Não é o desenvolvimento da criança em seu sentido individualista, mas na sua individualidade, como sujeito único que relaciona-se ao coletivo<sup>54</sup>.

Nesse sentido, Shulgin busca explicitar qual escola era construída pelos revolucionários:

Esta é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus

---

<sup>54</sup> O termo indivíduo vem do latim “individuum” que significa um corpo único que não pode ser dividido. Assim, individualidade significa o conjunto de características que torna o indivíduo diferente dos demais, um ser singular. Já o individualismo, parte da concepção que considera um indivíduo acima de tudo e de todos (VILLELA, 2010).

objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (SHULGIN, 2013, p. 42).

Os fundamentos básicos dessa escola do trabalho são descritos por Pistrak (2009) como: compreensão de mundo com base marxista; disposição para o ensino do trabalho, conseqüentemente, da produção – já que esta é capaz de concretizar o conhecimento historicamente construído; formar e direcionar os interesses das crianças e dos jovens, o que é chamado de “domínio organizado da vida”. A escola pode não alcançar completamente a fundamentação filosófica e científica do marxismo, contudo, deve formar as crianças e os demais estudantes pela perspectiva marxista. Com base nos ensinamentos de Lenin, Pistrak (2011) afirma que o trabalho da escola soviética é combater a burguesia e isso só será possível se a escola fizer parte da vida e da política, do contrário disso, seria uma hipocrisia.

Assim, uma escola que não desenvolva o trabalho político-social para suas crianças, não pode ser uma escola do trabalho socialista. Daí a necessidade de unir o trabalho produtivo e o desenvolvimento intelectual na atividade educacional (SHULGIN, 2013; KRUPSKAYA, 2017).

[...] por trabalho social, vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; 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 as forcamos 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 receberiam como resultado do trabalho. É por isso que é preciso ter atenção no terceiro ponto: o trabalho deve estar em conformidade com as forças das crianças (SHULGIN, 2013, p. 90).

Isto posto, os autores enfatizam que não é qualquer trabalho que a criança pode realizar, nem tampouco a proposta pedagógica é que exerçam todos os trabalhos existentes na sociedade. Sobretudo, as crianças precisam aprender e desenvolver os trabalhos socialmente necessários que possuam caráter educativo.

De acordo com a resolução do I Congresso da Primeira Internacional (1866) relatada por Marx, a educação era entendida em três aspectos:

1) Educação intelectual, 2) desenvolvimento físico, o qual é dado pelas escolas de ginástica e exercícios militares e 3) a educação politécnica, que dá a conhecer os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dá à criança e ao adolescente habilidades práticas para lidar com ferramentas elementares de todas as produções. (MARX, 1985).

Shulgin (2013) ao analisar essa questão, apresentou a distinção entre a proposta da escola politécnica defendida em seu contexto, sob as seguintes características: 1) participação direta das crianças no trabalho produtivo; 2) conhecimento teórico e prático dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção; 3) ligação entre trabalho produtivo, educação física e desenvolvimento intelectual. Explica que para Marx e Engels havia o ensino geral e o politécnico, mas a proposta do politecnismo na Rússia Revolucionária era a ligação mútua e combinada desses três elementos, quais sejam: desenvolvimento intelectual, desenvolvimento físico e educação politécnica. O autor salienta que a presença de apenas um aspecto do politecnismo não transforma a escola em politécnica, pois é imprescindível que os elementos fundamentais estejam fortemente entrelaçados em todo o universo escolar. Isto posto, o trabalho socialmente necessário é uma característica da escola politécnica.

O estudo multilateral da atividade do trabalho faz parte da proposta do politecnismo, o qual não se limita a “multiartesanatos”. A técnica precisa ser apreendida em suas várias formas, tanto artesanais quanto as mais avançadas tecnologicamente, fazendo a ligação entre elas. A proposta da escola politécnica era, inicialmente, familiarizar as crianças com a indústria agrícola, com a manufatura, com a mineração, seus principais ramos de processamentos, etc. Isto ocorreria por meio de livros, filmes, visitas a fábricas, usinas, museus, exposições, mas sobretudo, por meio da participação na produção, pois somente trabalhando com a

materialidade seria possível compreender todos os conhecimentos que constam. O objetivo da escola não é formar profissional estreitos, mas seres humanos capazes de compreender e executar todos os tipos de trabalho. A escola politécnica prepara para o trabalho, mas não apenas para o trabalho individual, acima de tudo, para o trabalho coletivo, sendo o mais importante dos ensinamentos a capacidade de organização para o trabalho (KRUPSKAYA, 2017).

Na obra *Rumo ao politecnismo*, Shulgin (2013), fundamentalmente, explica o conceito de trabalho socialmente necessário, o qual foi formalizado pela primeira vez na “Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho”, em setembro de 1918. Afirma que tal proposição se complexificou e avançou na prática e teoricamente, até chegar à discussão sobre o *politecnismo*, o qual é entendido como um sistema de ensino que vai desde os anos iniciais até o ensino superior. Nessa perspectiva, o trabalho socialmente necessário, vai além da relação entre trabalho produtivo e ensino, para alcançar o caminho de um sistema escolar politécnico iniciado desde a educação infantil.

Ressaltamos que os pedagogos russos, em suas análises sobre os avanços e limites da prática pedagógica revolucionária, compreendiam que a escola do trabalho construída possuía elementos da educação politécnica, contudo, ainda não tinha alcançado a transformação efetiva para a escola politécnica.

Fizemos o esforço de separar esses princípios nos itens abaixo, por uma questão sistemática, mas salientamos a dialética entre esses três elementos fundamentais da proposta educacional soviética. Ainda, apresentamos brevemente os Complexos de Estudo por este ser o articulador metodológico destes elementos pedagógicos.

### 2.3.1.1 Trabalho Socialmente Necessário

Nos primeiros anos da Revolução havia forte visão do trabalho como sacrifício, como maldição. Com o passar do tempo, a luta pela escola politécnica significava a luta pelo domínio do conhecimento e da técnica, a luta pela formação multilateral dos sujeitos (KRUPSKAYA, 2017; PISTRAK, 2015).

Esse trabalho, defendido pelos autores, como necessário para o contexto revolucionário e pertencente à organização escolar pode ser compreendido pelas palavras de Shulgin:

[...] é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente

concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagogicamente pode não ter nenhum valor ou até mesmo ser pedagogicamente prejudicial [...] este tipo de trabalho não deve entrar nesta categoria (SHULGIN, 2013, p.89)

[...] o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade. Assim, fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão o trabalho, a atualidade, e assim são puxados, desafiados para a vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida (SHULGIN, 2013, p. 41-42).

Portanto, o ensino do trabalho na escola precisava estar ligado ao trabalho social, à produção real, familiarizando o estudante (não só os jovens, mas também as crianças) com as mais diversas formas de produção. Caso contrário, fugiria da ideia de concretizar o conhecimento, se fragmentaria, perderia sua essência materialista e unitária (PISTRAK, 2009).

A produção será posta a serviço da educação! Ela será pedagogizada, como a rua também será pedagogizada. Será construída não apenas na esperança de dar o máximo com o prazo mínimo e dispêndios mínimos, mas na esperança de que as crianças estudarão no processo de produção. [...] O trabalho social, o trabalho em fábricas e em oficinas é a primeira tentativa de compreender como, passo a passo, as crianças devem se desenvolver. [...] As crianças vão aprender no processo do trabalho, bem

como os adultos. Portanto, é preciso pesquisar aqueles tipos de trabalho que são acessíveis, que são necessários, que ensinam; é preciso colocá-los em uma ordem metodologicamente correta. Isso não existia no passado, é difícil. Mas deve ser feito, e nós vamos fazê-lo. Indo de um tipo de trabalho a outro, do trabalho na fábrica para o trabalho no campo, a criança vai conhecer o básico da produção, adquirir as habilidades necessárias. E esta diversidade de experiência, de observação, de estudo, não caótica, mas organizada em um sistema, não irregular, mas única, não separada em pedaços e no campo, vai criar um homem novo. Disso falavam os fundadores do socialismo científico. Disso falava Lenin. (SHULGIN, 2013, p. 188-189)

Vale enfatizar que ao afirmarmos que a criança pode e precisa realizar o trabalho socialmente necessário por meio da escola, não significa que seja o trabalho do modo que conhecemos atualmente no sistema capitalista, o qual expropria e explora qualquer trabalhador, até mesmo as crianças. Os pedagogos russos deixam claro a diferença entre o trabalho infantil e a exploração do trabalho infantil:

Os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa. O trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade do futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 75).

Marx<sup>55</sup> já havia alertado que educar as crianças, seria alimentá-las e libertá-las da obrigação de trabalhar para sua subsistência. Sustentar e educar as crianças significa alimentar e educar todo o proletariado. O filósofo alemão, defendia que somente sob a ditadura do proletariado essa luta seria possível. Assim como compreendia que a grande indústria impunha a necessidade de formar o trabalhador polivalente, a formação integral, multilateral do ser humano, uma vez que condiciona a mudança das funções no trabalho, a mudança de trabalho e a própria mobilização

---

<sup>55</sup> Marx e Engels. Obras completas, 2ª edição, tomo III, p. 10-11.

do trabalhador em diversos sentidos. Ou seja, o desenvolvimento da industrialização exigia a formação de um novo ser humano, o qual dentro do sistema capitalista é impossível se desenvolver plenamente, somente dentro de uma nova organização social (KRUPSKAYA, 2017).

No contexto do socialismo, Marx e Engels defendiam que a criança não deveria sair das fábricas, pois nelas aprenderiam, se desenvolveriam. O ensino não poderia ser limitado às salas de aula, “a combinação no corpo do operariado de indivíduos de ambos os sexos e de diferentes idades [...] em condições adequadas deve, ao contrário, tornar-se uma fonte de desenvolvimento humano” (MARX; ENGELS, 1984, p. 91). Diferentemente, no capitalismo, em que o trabalhador existe para a produção e não a produção para o trabalhador, esse trabalho não deve ser qualquer um, mas sim o trabalho produtivo ligado à educação. De acordo com Pistrak (2015), o trabalho produtivo das crianças sob o comando do capital não era capaz de adquirir essa orientação de classe que reestruturasse a vida com base em fundamentos socialistas. Apenas no período de transição é que o trabalho socialmente necessário das crianças transformou-se em potencialidade para a educação comunista.

Para que o trabalho realizado pelas crianças esteja de acordo com a proposta, é necessário que elas compreendam seus objetivos, criem por si mesmas planos de trabalho, de atuação, dividam as tarefas, encontrem formas de ajuda mútua no processo, cumpram suas funções com responsabilidade, honestidade, comprometimento. Assim, o trabalho terá importância educativa, desenvolverá nas crianças hábitos de organização da vida, sobretudo, será capaz de habituá-las “a uma autodisciplina que se aprende não pela ordem, não pelo medo do castigo, mas pela própria essência do trabalho coletivo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 112).

Shulgin (2013) nos alerta que o trabalho não era para ser utilizado pela escola apenas como uma metodologia, capaz de facilitar a assimilação do conteúdo. O ensino *do* trabalho *pele* trabalho possibilitava a construção ideológica comunista rompendo com a lógica do individualismo. Afirma que não é apenas a ação que importa, mas o que ela significa para a formação desse novo sujeito comunista que está sendo construído. O autor exemplifica como a visão individualista ainda estava presente em muitos: “Você anda na rua: uma poça fica na frente da escola por um ano ou dois, e novamente não há ninguém para cuidar disso: é assunto do *kommunhoz*<sup>56</sup>, não meu. Assim argumentam os adultos, assim argumentam as crianças, mesmo os pioneiros, mesmo as crianças de lenço

---

<sup>56</sup> Departamento da Economia Municipal.

vermelho”. De acordo com Shulgin (2013), era necessário que todos se sentissem responsáveis por tudo que estava em seu redor.

No mesmo sentido, Krupskaya, ao utilizar o mesmo exemplo da poça, afirma que a importância está na agitação, no incômodo e na capacidade de organização das crianças. Elas precisavam aprender a se importar com tudo que era público. A autora apresenta questões que deveriam orientar uma situação como essa:

[...] 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-la? Em que momento e de que forma? Será que há força física o suficiente? Como distribuir o trabalho entre si da melhor forma? Elas chegam a conclusão de que sozinhas não podem lidar com isso. Com quem devemos combinar? Quem pode ser envolvido no trabalho? Como fazer isso? [...] As crianças devem trabalhar sobre estas questões por si mesmas, elas devem ter a chance de errar, deve-se ajuda-las a aprender com os erros (KRUPSKAYA, 2017, p.133).

Quando esse modo de agir consegue ser alcançado, acontece circunstâncias como esta narrada por Shulgin:

As crianças sabem que na sua quadra falta uma dúzia de torneiras. Escreveram um protocolo. Foram para o Conselho. Insistiram para ser recebidas, ouvidas, insistiram para que as torneiras fossem entregues. Isso foi na última primavera e, no verão, o Conselho cumpriu sua promessa – as torneiras foram entregues. E os pioneiros marcham de lenços vermelhos e sabem que essa é a sua tarefa, que isso eles conseguiram, **mas a obra é comum** (SHULGIN, 2013, p. 119, grifo nosso)

O referido autor defendia que esse processo criava uma outra psicologia, uma outra atitude, outra disposição perante a sociedade. Sob esse mesmo pensamento, Lunacharsky<sup>57</sup> e Krupskaya (2017, p. 11)

---

<sup>57</sup> Comissário do Povo que exerceu a função de direção entre 1917 e 1929 (FREITAS, 2017)

acreditavam que o “papel da revolução era fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional”. A base desta concepção é que não se aprende a lutar contra a burguesia apenas nos livros, mas na prática da luta coletiva, na participação do trabalho.

Durante o período de desenvolvimento da criança, passando do jardim de infância para a escola, seu desejo de criação precisa ser transformado em trabalho socialmente necessário. Para que o produto seja social, o processo de construção também precisa ser. A escola moderna não desenvolve hábitos de trabalho, de coletividade, de brincadeiras, de vivências, de observação e descoberta. “A escola primária geral é, obviamente, para todos, e deve ter, principalmente, um caráter prático, aplicando amplamente o princípio do trabalho e fortalecendo as predisposições sociais” (KRUPSKAYA, 2017, p. 73). Assim, é preciso organizar o trabalho produtivo das crianças e não apenas aplicar o método do trabalho nas escolas.

O trabalho socialmente necessário é o trabalho que vai para além da escola, que contribui com a vida da população, introduzindo as crianças nas funções sociais. Nesse movimento, as crianças são percebidas como figuras públicas, capazes de ensinar os adultos, de criar, planejar, executar tarefas sociais. Com isso, superam o trabalho escolar para o trabalho social, sem perder de vista o caráter educativo, por conseguinte, contribuem também para o desenvolvimento da economia. Ou seja, a criança nesse caso não é entendida como o “vir a ser” da sociedade burguesa, mas sim como um ser que já é! O hábito pelo trabalho social precisa ser ensinado para as crianças, para beneficiar a sociedade e não apenas a si mesmas (SHULGIN, 2013).

Shulgin afirma que na vida real, socialista, comunista, a criança desenvolve as habilidades necessárias para o trabalho no decorrer do próprio trabalho e as insuficiências dessas habilidades são reveladas nesse momento, “o resultado do trabalho denuncia se há ou não o domínio das habilidades e, se não há, então o trabalho não pode ser conduzido até o fim” (SHULGIN, 2013, p. 110). Se querem alfabetizar os adultos, precisam saber ler e escrever, sendo que este é um dos aprendizados primários do revolucionário soviético.

Krupskaya (2017) chama atenção para que os professores despertem nas crianças o interesse à participação, ao envolvimento com o trabalho, com a resolução dos problemas cotidianos, com o jeito que se relacionam coletivamente, com solidariedade e comprometimento.

O trabalho socialmente necessário cria novas possibilidades de desenvolvimento infantil, quando incorporado pela escola “anima a

autogestão infantil, infunde novas forças. Não é de fora, mas por dentro, com base no trabalho, que cresce a correta organização da autogestão. Lá onde há trabalho. Isso é exatamente o que precisamos” (SHULGIN, 2013, p. 114)

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

É evidente que as crianças não aprendem de forma igual e que a idade interfere no nível de envolvimento e atitude que essas têm em relação aos fenômenos externos. Mas afirmar que é a idade dessas crianças que irá definir seus interesses e suas possibilidades está fora dessa nova concepção de educação (PISTRAK, 2011). Essa perspectiva baseia na teoria Histórico-Cultural, a qual compreende a dialética entre o desenvolvimento biológico e a aprendizagem social, não havendo a predominância nem tampouco a determinação biológica em relação a aprendizagem e vice-versa.

O trabalho nessa perspectiva apresenta uma questão formativa ampla, “visando a formação da juventude em uma personalidade socialista, o que implica outros aspectos além do conhecimento, embora o inclua e seu lugar fundamental tenha sido explicitado na noção mais ampla de ‘politecnismo’” (CALDART, 2015, p. 63).

A escola e as várias organizações de pioneiros têm a tarefa de ver as crianças como participantes, capazes “de responder de modo novo aos fatos significativos da vida, começar a trabalhar e viver de modo diferente, agora, neste meio como ele é, sem esperar tornarem-se adultas” (SHULGIN, 2013, p. 171).

Entretanto, Shulgin (2013) alerta sobre a incapacidade da escola realizar sozinha todo o projeto da nova sociedade, salientando a necessidade de sua relação com as outras organizações, especialmente com os pioneiros – crianças que participavam do coletivo revolucionário – e com o *Komsomol* – a juventude militante. Enfatizando que estas foram responsáveis pela realização de diversos trabalhos socialmente

necessários com a população. As possibilidades de atuação são diferentes, há certos trabalhos que a escola possuía mais condições de realizar (como os projetos para acabar com o analfabetismo), mas em outros trabalhos era fundamental que houvesse a participação e o comprometimento das demais organizações. Em suma, era necessário a articulação entre a escola e as diversas organizações como a juventude comunista, os pioneiros, as cooperativas, as mulheres, etc. Tal articulação precisava garantir o apoio do Partido Comunista aos trabalhadores, tanto aos agricultores quanto aos operários. Para estes, o trabalho social precisava ser entendido como parte do trabalho escolar e “que não é por acaso que ele está sendo realizado com as organizações de pioneiros e do *komsomol*, pois a sua tarefa, como também a da escola soviética, é ajudar ao agricultor a melhorar a sua vida, ajuda-lo a elevar sua fazenda” (SHULGIN, 2013, p. 64).

Assim, o trabalho não se limita ao interior da escola, mas ocorre verdadeiramente no meio social e a escola não é apenas a preparação para este meio. Isto é, as crianças são preparados para a vida, mas entende-se que nesse período elas já estão vivendo suas vidas, por conta disso precisam ser percebidas como sujeitos que são e não apenas que “venham a ser”. O trabalho, nas palavras de Freitas, “torna a escola viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção” (FREITAS, 2009, p.33). Outrossim, entende-se que essa vida precisa estar organizada de acordo com os interesses, ideias e necessidades pessoais e sociais (PISTRAK, 2009).

### 2.3.1.2 Atualidade

Deve-se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista (FREITAS, 2003, p.56).

De acordo com Krupskaya (2017), as crianças precisavam compreender o desenvolvimento da humanidade, o presente, o futuro e o desenvolvimento social. Seus interesses infantis deviam ser considerados

nessas questões e relacionado com o estudo dos fenômenos, tornando as crianças “ativistas sociais”. Era um desafio para a escola conseguir inter-relacionarem-se com o meio ambiente, não só estudá-lo, mas vivenciá-lo em sua essência, “A escola precisa reagir à vida. Não importa quão grande seja a utilidade da intervenção da escola na vida, é importante apenas que a escola não feche os olhos para a vida, deseje ativamente interferir nela” (KRUPSKAYA, 2017, p.109).

Para Pistrak (2011), relacionar a escola com a atualidade significa preocupar-se com a formação de um sujeito:

[...] que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais [...]. É preciso que a nova geração compreenda: qual a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; qual o espaço ocupada pela classe explorada nesta luta; qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; saiba travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2011 pg. 24-25).

Concernia à escola não apenas refletir sobre a realidade, mas interferi-la, modificá-la. Era preciso que as novas gerações compreendessem o processo pelo qual a sociedade russa estava passando, qual o lugar da classe oprimida nesse contexto e, além disso, qual o lugar das crianças e dos jovens nessa luta (PISTRAK, 2011).

Em outras palavras, relacionar-se com a atualidade significava ensinar às crianças e aos jovens o contexto revolucionário em que viviam. Assim, o conteúdo que era apreendido antes da Revolução não poderia ser o mesmo, nem tampouco, a forma como era organizada a escola. O contato com o mundo deveria ser outro. A escola seria o lugar dos estudantes vivenciarem a atualidade, compreendê-la, sobretudo, encontrar caminhos e formas para transformá-la em prol da luta dos trabalhadores (FREITAS, 2009). Ou seja, “o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da Nova ordem” (PISTRAK, 2011, p. 29). Era indispensável que o trabalho desenvolvido pela escola estivesse ligado ao trabalho social.

Tendo em vista que o contexto é de lutas e construções, entende-se que estas só terão sucesso se partirem, primeiramente, da base e se forem compreendidas por cada sujeito envolvido nesse processo. É preciso construir tendo clareza do *que* e de *como* está sendo construído. Para isso,

é necessário: aprender a trabalhar coletivamente; realizar as tarefas organizadamente; ter criatividade na forma organizativa. Tais habilidades seriam apreendidas no decorrer do processo do trabalho coletivo (PISTRAK, 2009, p. 126).

### 2.3.1.3 Auto-organização dos estudantes

A concepção de auto-organização não foi criada pelos pedagogos russos, ela já fazia parte das escolas burguesas, entretanto, seu caráter revolucionário e emancipador é construído apenas na proposta educacional soviética. Os princípios que embasam essa prática nas escolas burguesas são a “autoridade e o absolutismo”, “rígidos e imutáveis” (PISTRAK, 2011, p. 140).

O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças ‘ao progresso da civilização’ e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar. (PISTRAK, 2011, p. 140).

Além disso, o referido autor explica que na lógica burguesa a auto-organização é utilizada também para “educar as crianças nos sentimentos de estima pela lei”, cultivar e estabelecer a “psicologia conservadora das massas” (PISTRAK, 2011, p. 141). Nessa pseudodemocracia, proveniente do capitalismo, só resta ao indivíduo respeitar as leis impostas pela classe dominante.

A diferença dessa forma de auto-organização na perspectiva socialista é que o objetivo desta outra sociedade é a democracia revolucionária, por meio da participação dos trabalhadores na organização do Estado. A iniciativa pessoal e a atividade das massas compõe o regime soviético (PISTRAK, 2011, p.143).

Para Pistrak (2011, p. 144), a diferença entre o regime soviético e o burguês, faz com que, conseqüentemente, “os objetivos da autonomia escolar” sejam radicalmente diferentes, assim é preciso encontrar novos caminhos para desenvolver a auto-organização das crianças. Esse autor apresenta a ideia de autonomia soviética como sinônimo da proposta de auto-organização na escola socialista.

Diante dessa compreensão de Pistrak sobre autonomia, utilizaremos esse termo ao longo desta dissertação, com base nesses

pressupostos. Sabemos que essa terminologia é utilizada atualmente dentro de uma perspectiva pós-moderna para tratar da formação da criança em sua superficialidade e espontaneísmo. Não acreditamos que devemos abrir mão de todas as palavras apropriadas pela lógica capitalista, mas sim enfatizarmos seus conceitos primários, juntamente com seu posicionamento de classe.

A auto-organização dos estudantes é compreendida como base do processo pedagógico da escola do trabalho, a qual, certamente precisa estar ligada às tarefas da construção revolucionária, por meio do desenvolvimento de certos conhecimentos e habilidades, como:

[...] crítica coletiva do ver e ouvir, hábito de alcançar determinados objetivos pela união de forças e a divisão de trabalho de acordo com as forças e possibilidades; também disso decorre a natureza do trabalho da escola e a natureza do trabalho escolar, isto é, o trabalho coletivo, a organização criativa, a necessidade de conceder amplo lugar à arte, arte que é próxima, que provoca a emoção coletiva, que desenvolve predisposições sociais (KRUPSKAYA, 2017, p.106).

Krupskaya (2017) afirma que a ideia de auto-organização parte do princípio de uma organização individual para uma organização social. No mesmo sentido, Pistrak (2011) alerta-nos que a auto-organização precisa ser considerada um trabalho sério para os estudantes, compreendendo suas obrigações, responsabilidades, bem como as consequências, tanto positivas quanto negativas, da realização ou não de suas tarefas.

[...] a auto-organização do estudante deve ser de tal forma que as crianças aprendam a resolver as questões práticas escolares abordando-as do ponto de vista dos interesses de todo o grupo, de toda a turma, de toda a escola. A auto-organização deve fornecer as habilidades para resolver juntos, pelo esforço de todos, os problemas colocados pela vida [...] importância da auto-organização ser estruturada de forma que todas as crianças, sem exceção, estejam envolvidas nela, que cada um conduza um determinado trabalho social, pelo qual seria responsável perante o coletivo (KRUPSKAYA, 2017, p. 132).

Para a pedagoga revolucionária Krupskaya (2017), umas das principais funções da auto-organização escolar é o desenvolvimento de

hábitos organizativos nas crianças. Os pioneiros<sup>58</sup> juntamente com o *Komsomol* precisavam adquirir hábitos de organização, os quais seriam apreendidos tanto por meio dos ensinamentos escolares, quanto pelas novas relações que estavam se estabelecendo na sociedade. A escola soviética precisava superar a lógica do individualismo, da propriedade privada, por meio do espírito coletivo, ensinando a criança a olhar para si percebendo que faz parte de um todo.

Pistrak (2011, p.145-146) afirma a necessidade da criação dos coletivos infantis para o desenvolvimento da auto-organização. Em suas palavras “se a auto-organização das crianças na escola soviética não se basear na existência do coletivo infantil, será uma disposição abortiva”. Nesse sentido, “O coletivo das crianças, criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização”. Entretanto, este coletivo não pode ser formado acidentalmente, apenas como um agrupamento quantitativo, sem intencionalidade.

As crianças e também os homens em geral formam um ‘coletivo’ quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos. Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver esses interesses entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos [...] a escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais [...] a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil (PISTRAK, 2011, p.146)

Em suma, a auto-organização precisa estar conectada à vida infantil, nascer dos interesses e das necessidades das crianças. Dentro do cenário escolar, ela é o caminho para organizar o trabalho e o estudo coletivo (KRUPSKAYA, 2017).

Além dessa forma de trabalho, há o autosserviço, o qual baseia-se na realização de tarefas básicas, porém necessárias para a sobrevivência. É o trabalho menos reflexivo, menos produtivo e criativo, mais irracional. Para Pistrak (2011) o autosserviço dos estudantes poderia ser utilizado como caminho para alcançar a auto-organização, mas enfatiza a

---

<sup>58</sup> Nem todas as crianças faziam parte do movimento dos pioneiros, mas em diversas atividades todas se envolviam (Shulgin, 2013).

necessidade da escola não se limitar à ele, nem tampouco utilizá-lo para beneficiar os professores. Em alguns casos o fortalecimento acentuado do disciplinamento fez com que as crianças perpetuassem certo controle entre si, o que beneficiava apenas os profissionais e não contribuía efetivamente para sua auto-organização.

Segundo Freitas (1995) para alcançar a auto-organização é preciso haver a interação entre sala de aula, escola e sociedade, explicando a necessidade de ir além do trabalho em sala, em direção à gestão escolar e social. Ainda, salienta que essa forma de trabalho não pode se limitar em arrumar a sala ou criar um grêmio estudantil, por mais que estas ações possam fazer parte desse processo. É por meio de uma formação participativa de trabalho, de organização escolar que se poderá formar o sujeito democrático que lute pela organização social democrática. A respeito disso, o autor nos indaga “Como pode o aluno não se alienar do produto de seu trabalho (não material) e ser, ao mesmo tempo alienado do processo de trabalho escolar?” (FREITAS, 1995, p. 113).

De acordo com Shulgin (2013) a escola do trabalho nunca idealizou o autosserviço, entretanto, a precarização e a ideologia pequeno-burguesa fortemente presente nos professores, impulsionaram sua prática. Se a escola estava suja era preciso limpá-la, se estava frio era preciso juntar lenha para o fogo, se havia fome era preciso fazer a comida, se a estrutura física da escola estava comprometida era preciso arrumá-la, etc. Tais tarefas eram responsabilidade de todos envolvidos na escola. Ainda que esse não fosse o ideal, não fosse o objetivo a ser alcançado pela escola do trabalho, era preciso aplicar racionalmente tais tarefas nas instituições educacionais. O autor contrapõe-se a ideia de autosserviço como a possibilidade de igualdade entre as pessoas, defendendo que o objetivo da sociedade comunista é que todos realizem o autosserviço, mas também que todos sejam libertados dele por meio da máquina, a qual, nesse modo de produção, passaria a servir aos seres humanos.

As escolas soviéticas encontraram bastante dificuldade em desenvolver o hábito de organização nos estudantes, contudo, estes tiveram que aprender a se organizar pela necessidade, já que em seu contexto a capacidade de organização era fundamentalmente importante. “Com efeito, a base do comunismo é uma excelente organização racional do trabalho social no interesse de todo o coletivo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 87).

Como nossa pesquisa se apropriou da categoria auto-organização para realizar sua análise, aprofundaremos essa discussão no último capítulo.

#### 2.3.1.4 Articulação entre trabalho e conteúdo escolar

Na busca de romper com o isolamento entre as disciplinas e o aprisionamento dos conteúdos em materiais didáticos produzidos pela antiga escola capitalista, formulou-se a organização dos estudos por meio do Sistema de Complexos. Se a finalidade da escola passa a ser proporcionar ao estudante a compreensão da realidade, é fundamental que as relações existentes entre os fenômenos reais sejam desveladas, analisadas, interligadas. Os Complexos possibilitam a articulação dos conteúdos das disciplinas escolares com o trabalho e, por conseguinte, com a vida. Por meio dessa “complexidade” o trabalho passa a ser central na atividade pedagógica.

Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou ideias centrais determinadas (...) a ligação, a reunião, constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos (...) O trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central ao redor do qual se concentra todo o restante (PISTRAK apud FREITAS, 2015 c, p. 224).

Para que seja possível alcançar esse nível de compreensão e de relação entre escola e vida, é preciso mudar o método de ensino:

[...] é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos torna-se uma questão candente; a questão do método, que

agora se coloca, não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (PISTRAK, 2011, p. 27)

O sistema de complexos é uma organização do trabalho pedagógico baseada na articulação entre o trabalho socialmente necessário e os conteúdos escolares, na busca de desenvolver as diferentes dimensões educativas da inserção dos estudantes no trabalho. Sua importância para a formação desse novo ser humano, baseia-se na ideia de que “a reunificação entre ciência e trabalho é uma das bases da formação *omnilateral*” (CALDART, 2015, p. 47).

O estudo da disciplina deixa de ser o objetivo da escola, o que se pretende é o estudo da realidade, “nas aulas das diferentes matérias discute-se, ao mesmo tempo, a mesma questão de diferentes pontos de vista. Para que seja concretizada é necessária a plena coordenação entre os professores, a plena coordenação em suas atividades” (PISTRAK apud FREITAS, 2009). Assim, nessa proposta não há espaço para trabalhos individualizados, descolados. É preciso que os professores sejam um grande coletivo que construam e desenvolvam o trabalho pedagógico articuladamente.

O complexo pode ser compreendido como a materialização metodológica da escola politécnica soviética. Foi a maneira que os pedagogos russos formularam para efetivar a ligação teórica e prática entre natureza, trabalho e sociedade, com objetivo de possibilitar a compreensão dos fenômenos em sua complexidade.

Com isso, finalizamos esse capítulo no qual nos propomos, de forma sintética, apresentar os fundamentos da Pedagogia Soviética. Salientando a luta dos revolucionários em desenvolver o politecnismo, baseado no materialismo histórico-dialético, por meio da escola do trabalho, com seus três elementos essenciais: o trabalho socialmente necessário, o conhecimento da atualidade e o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes. Por fim, anunciamos o Sistema de Complexos como o responsável por articular os princípios e a organização dessa nova escola, a qual defendia a apreensão dos conhecimentos científicos como direito e necessidade dos trabalhadores, bem como a construção de novos hábitos, valores e comportamentos.

Diante do exposto, fazemos relação com as escolas e os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, os quais também vivem no contexto da luta e da necessidade organizativa, além de possuir objetivos sociais e referenciais teóricos comuns aos revolucionários. Além disso, as Escolas Itinerantes buscam a organização do seu trabalho pedagógico com base nesses princípios da Pedagogia Soviética.

### 3. A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DA LUTA

Trataremos nesse capítulo dos princípios formativos do MST, baseados na concepção *omnilateral* de formação humana. Ao compreender a lógica capitalista de trabalho e a educação em nossa sociedade, o Movimento cria suas próprias escolas, em assentamentos e acampamentos, com objetivo de organizá-las de acordo com suas necessidades formativas. Ainda que brevemente, apresentaremos estas questões e a organização das Escolas Itinerantes.

#### 3.1 PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, criado oficialmente em 1984<sup>59</sup>, parte da concepção materialista histórico-dialética de trabalho e educação, por conseguinte, de formação humana. Busca na experiência soviética potencializar e organizar a sua Pedagogia.

Foi durante o forte, intenso e árduo processo de luta pela terra, que o Movimento compreendeu a importância em conciliar seus objetivos específicos, com a produção e a educação, preocupando-se com a educação formal e não formal de seus militantes. Se a burguesia separou o pensar do fazer, o trabalho manual do intelectual, era necessário que o MST rompesse com essa lógica e construísse novos valores, conhecimentos e objetivos aos seus integrantes. Enfatizando que “a força da enxada precisa ser combinada com a sabedoria política, com competência técnica e científica” (MST, 1987, p.16).

O Movimento identifica o trabalho como princípio pedagógico, evidenciando que é por meio da relação entre trabalho e educação que o objetivo da classe trabalhadora, em realizar a transformação social revolucionária, pode se concretizar. Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido como elemento que “nos identifica como classe, que é capaz de construir novas relações sociais [...] tanto coletiva como pessoais” (MST, 2005, p. 169). O coletivo e o individual são interdependentes, ou seja, a importância de formar sujeitos que se auto-organizem é posto em relação ao coletivo.

Vale destacar que não se trata do trabalho assalariado, mas da ação que possibilite a produção de relações humanizadoras com os estudantes,

---

<sup>59</sup> Para compreender os fenômenos que antecederam sua criação, ver tese de Marlene Lucia Siebert Sapelli, intitulada “Escola do campo- espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina”, 2013.

portanto, distantes da exploração do trabalho. Lembrando que a escola estará sempre vinculada ao trabalho, seja para conservação ou inovações baseadas nos interesses do capital, seja para sua transformação radical. Não é possível transformar a escola em sua essência, sem modificar as relações sociais em sua radicalidade. Assim, salientamos a importância de nos apropriarmos da concepção de trabalho e educação dentro do sistema capitalista, pois só compreendendo esse movimento, encontramos caminhos para rompê-lo e transformá-lo (CALDART, 2015).

De acordo com o MST (1998) é evidente a necessidade de vincular a educação escolar aos desafios históricos do tempo atual. Sendo assim, a escola deve relacionar-se com a luta pela Reforma Agrária e com a construção de novas relações de produção tanto no campo quanto na cidade. Assim como a experiência revolucionária russa, o MST nos apresenta a relação intrínseca da educação com o trabalho, com a atualidade e com a auto-organização.

No *Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990- 2001* (2007) são citados autores que servem como interlocutores nesse processo educacional defendido e construído pelo Movimento, entre eles destacam-se: Marx, Engels, Pistrak, Krupskaya, Mario Alighiero Manacorda, Alexei Leontiev, Paulo Freire, Vladimir Ilich Lenin, Anton Makarenko e José Martí.

Logo no início de sua organização, o Movimento destacou três princípios formativos essenciais em sua proposta educacional, quais sejam: desenvolver a formação integral dos seres humanos; realizar a educação a partir *da* ação organizada e *para* a ação organizada, relacionando o processo educativo com o processo organizativo; estabelecer relação entre teoria e prática, colocando como tarefa apropriar-se da prática, saber criticá-la e construir novos conhecimentos a partir dela (MST, 1989).

Caldart (2015) relata que na década de 1980, quando o MST iniciou a construção de seu projeto pedagógico, não partiu dos objetivos escolares, mas dos objetivos de formação humana dos Sem Terras, militantes, sujeitos que lutam pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações sociais. Ou seja, a formação é pensada para os trabalhadores militantes, os quais além de serem capazes de resolver os desafios relacionados à produção dos acampamentos e assentamentos, precisam criar novas relações sociais e econômicas, pois a luta do Movimento é a luta da e pela classe trabalhadora. “Precisamos que nossas escolas ajudem a formar *lutadores e construtores* da Reforma Agrária Popular e, como dizíamos desde o início, ‘da sociedade’” (CALDART, 2015, p.23, grifos do autor).

De acordo com o MST,

A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo (MST, 2007, p. 160)

Para compreender os princípios educacionais do MST, é preciso considerar a educação como uma das dimensões da formação humana, tanto no sentido amplo, quanto em relação à formação de quadros para a organização do Movimento e para as lutas gerais dos trabalhadores. Assim, o MST (2007) elaborou princípios filosóficos e pedagógicos<sup>60</sup>, os quais, por sua vez, estão interligados com os princípios políticos.

Os princípios filosóficos referem-se a concepção ampla de mundo, de ser humano, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Já os princípios pedagógicos, construídos com o mesmo fundamento, referem-se à teoria e à prática educacional, ou seja, à maneira de fazer e pensar a educação, concretizando os princípios filosóficos. O MST preocupa-se, especialmente, com a metodologia dos processos educativos, levando em consideração as especificidades das diferentes práticas pedagógicas de acordo com o contexto (nível formativo), fundamentados nos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento. Ou seja, na educação infantil as práticas são diferentes das realizadas na graduação, entretanto, o fundamento, objetivo e princípio formativo são os mesmos (MST, 2007).

Com base no MST (2007), os cinco princípios filosóficos que sustentam as ações educativas são:

1. Educação para a transformação social: construção de uma nova sociedade, justa, democrática, socialista.

2. Educação para o trabalho e para a cooperação: Aprender a se organizar e lutar pela terra de forma cooperada é elemento estratégico para produzir novas relações sociais preocupadas em melhorar as condições de vida dos acampados e assentados da Reforma Agrária, superando a dicotomia entre campo e cidade.

3. Educação voltada às diferentes dimensões humanas: formação *omnilateral*, a qual refere-se ao desenvolvimento das diferentes e diversas

---

<sup>60</sup> Há diversos documentos do MST em que esses princípios aparecem descritos, bem como em textos produzidos por estudiosos da área. Citamos apenas o *Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990- 2001* (2007).

esferas da vida. Ou seja, à formação intelectual, política, artística, cultural, organizativa, ideológica, técnica-profissional, afetiva e religiosa.

4. Educação com e para os valores humanista-socialistas: para construir o novo homem e a nova mulher é necessário romper com valores sociais atuais, nos quais a vida é movida pelo capital e, por conseguinte, pelo individualismo. Formar o sujeito coletivo, que vise a produção, apropriação e distribuição dos bens espirituais e materiais igualmente entre todos os envolvidos nesses processos; indignar-se com as injustiças, buscando a dignidade humana; ser solidário e companheiro; respeitar as diferenças culturais, raciais e de gêneros; saber planejar, dirigir e dividir coletivamente as tarefas; respeitar as relações democráticas e éticas constituídas; ter disciplina no estudo, no trabalho e na militância; saber ser firme nas ações políticas sem perder o respeito e a ternura nas relações humanas; respeitar o meio ambiente; aprender criticar e se autocriticar; saber superar seus limites; sacrificar os interesses pessoais em prol dos interesses coletivos; ser criativo e ter iniciativas para resolver os problemas; cultivar o espírito internacionalista das lutas do povo; ser capaz de sonhar e lutar para concretizar seus sonhos.

5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana: acreditar que enquanto está viva, a pessoa encontra-se em constante processo de aprendizagem. Entretanto, é preciso considerar que as pessoas se educam de maneiras distintas entre si e também entre as diferentes fases da vida. Daí a importância do elemento metodológico – cita do anteriormente – uma vez que a forma como se ensina é fundamental para alcançar os objetivos pedagógicos e políticos. O que educa e transforma a pessoa é a concreta vivência do novo e não apenas o discurso, a teoria, a palavra. Para construir novos comportamentos, valores e atitudes é necessário que estes sejam vivenciados durante os processos pedagógicos, somente assim é possível perceber se as pessoas realmente alcançaram as mudanças. O processo educacional precisa ser intencional, sair da inércia ideológica na qual os estudantes são formados atualmente, eles precisam ser provocados. Ter clareza que a educação não se limita à inteligência e ao pensamento, mas precisa estar relacionada ao sentimento, ao afeto.

Já os princípios pedagógicos são organizados em: 1. Relação entre teoria e prática; 2. Combinação metodológica entre ensino e capacitação; 3. Realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização

dos/as estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras; 12. Atitude e habilidades de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Diante desses princípios, o Movimento pôde considerar três fontes principais que sustentaram/sustentam suas formulações pedagógicas. A primeira fonte é a experiência da pedagogia soviética, sendo apresentada primeiramente pela obra *Os fundamentos da escola do trabalho* de Pistrak e, posteriormente, pelos escritos de Makarenko, especialmente sobre a relação entre produção e coletividade. Ainda, os ensinamentos, sobretudo, de José Martí sob a experiência cubana, os quais contribuíram para que o MST enxergasse a escola como lugar de formação humana e não como lugar, meramente, instrucional. Essa experiência também apresentou os círculos infantis que influenciaram na criação das Cirandas Infantis no Movimento (CALDART, 2015).

A segunda fonte é anterior a discussão sobre escola, tendo como interlocutor Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido. Essa influência veio junto com a religiosa, a qual impulsionou a grande maioria dos primeiros militantes do MST. Além de fornecer elementos para criticar a escola “bancária” e a compreensão de valorizar a vida dos Sem Terra como sujeitos ativos do processo educativo, possibilitou que os militantes se vissem como os “protagonistas” da educação: “a pedagogia não era *para* o oprimido, mas sim *do* oprimido; não era *para* o MST e sim *do* MST”<sup>61</sup>. Nesse sentido, o Movimento não “segue” uma pedagogia, mas tem a sua própria (CALDART, 2015, p.24).

A terceira fonte principal é o próprio MST. Segundo Caldart (2015), está localizado em terceiro lugar, porque foram as duas primeiras fontes que possibilitaram essa interpretação. Buscou-se em sua organização e em sua forma de educar os Sem Terra, elementos que contribuísssem para a construção de uma pedagogia que atendesse aos objetivos educativos do Movimento, por meio da articulação da ideia geral de educação defendida e as possibilidades de ações educativas escolares.

No percurso fomos coletivamente entendendo e formulando melhor a compreensão de que a tarefa de ocupação da escola pelo MST precisa ser intencionalizada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora, o que quer dizer, ancorar seu trabalho de educação

---

<sup>61</sup> Essa concepção sustentou, posteriormente, os fundamentos da Educação do Campo (CALDART, 2015).

em um projeto formativo que vise à construção do projeto histórico dessa classe. Em nossas práticas, esse processo/desafio tem identificado como implementação da 'pedagogia do MST', ou mais amplamente, da Pedagogia do Movimento, que não deve ser entendida como uma concepção particular de educação e de escola ou uma tentativa de criar uma nova corrente teórica da pedagogia, mas sim como um jeito de trabalhar com diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores, que tem a dinâmica do movimento (suas questões, contradições, necessidades formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção, igualmente históricas, em movimento (CALDART, 2010, p. 68-69).

Com base nisso, enfatizamos alguns objetivos educacionais que o MST busca desenvolver por meio de suas escolas e que defende não apenas para seus militantes, mas para toda a sociedade, como: formação *omnilateral*; apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade; educação comprometida com a luta pela Reforma Agrária popular e da classe trabalhadora; o desenvolvimento de processos cooperativos, de trabalho e participação por meio do ensino; integração entre escola e comunidade (SAPELLI, 2013).

A Pedagogia Soviética permitiu o aprofundamento da concepção materialista histórico-dialética da educação, por conseguinte, novas formulações pedagógicas, como: a) compreender a educação como formação humana; b) pensar e realizar a educação com base na concepção materialista (vida produtiva, cultura, história); c) entender que educação é mais do que escola, e que esta tem valor educativo específico e não absoluto; d) a escola é um dos lugares que acontece ou deve acontecer a formação humana, com a materialidade de seu tempo, espaço, conteúdo, relações (CALDART, 2015).

A partir dessas formulações, foi possível compreender a dimensão educativa do Movimento e construir sua Pedagogia, baseada em três grandes elementos: *vivências educativas, matrizes formadoras e matrizes pedagógicas*. A Pedagogia do MST evidencia a luta social e a organização coletiva como elementos formadores, centraliza o trabalho e eleva-o em seu sentido mais pleno. Esta dialética parte da concepção de trabalho como princípio educativo, envolvendo o conjunto das matrizes formativas defendidas pelo MST (CALDART, 2015).

De acordo com Caldart (2015), por vivências educativas, entende-se que a luta do MST ensina, tornando-se a grande escola dos militantes, por meio das ocupações (tanto das terras quanto das escolas), da coletividade, das organizações, místicas, sentimento de pertença, das marchas, etc. Estas vivências formam os Sem Terras enquanto sujeitos coletivos, enquanto classe trabalhadora.

A referida autora, explica que as matrizes formadoras são formadas por cinco elementos, quais sejam: 1. Luta social (tudo que é conquistado é por meio da luta, a qual é educativa); 2. Organização coletiva (os Sem Terra fazem parte de uma organização e ao pertencer a um movimento, aprendem a se organizar); 3. Trabalho (matriz mais antiga que o MST procura desenvolver. O trabalho educa unindo o “cultivo do ser humano com o cultivo da terra”, com a produção; 4. Cultura (educação por meio do modo de vida que o Movimento proporciona); 5. História (preservar a memória do MST, compreender o movimento da história que é construída e de quem a constrói, bem como das transformações da realidade, educa).

Ao pensar nessa formação, é possível desenvolver formas de intencioná-las pedagogicamente, ou seja, “podemos pensar como a forma de organização de uma luta concreta pode ser mais educativa, como a participação no trabalho pode ser menos alienada, como atividades culturais podem ser mais emancipatórias” (CALDART, 2015, p. 30). Atualmente, o MST desenvolve seu projeto educacional com base nas matrizes formadoras do ser humano que ele pretende formar, influenciando na organização do trabalho pedagógico da escola, na relação com os objetivos educacionais, com as especificidades da função escolar e com as contradições da realidade.

Para além de se apropriar teoricamente de uma nova proposta educacional, o MST preocupa-se em desenvolver na prática ensaios sobre uma escola baseada na concepção materialista histórico-dialética do conhecimento, para isso necessita alterar as relações sociais que sustentam a organização do trabalho pedagógico (CALDART, 2015).

A Pedagogia Soviética além de contribuir com a formulação do lugar da escola no processo revolucionário, permitiu a compreensão de uma outra organização do trabalho pedagógico, a qual inclui o trabalho, a atualidade e a auto-organização dos estudantes.

Se esses são os processos formadores do ser humano, educativos das novas gerações de seres humanos, se a escola em nossa concepção precisa ser lugar de formação humana e se as nossas escolas pretendem ajudar a concretizar as finalidades educativas do Movimento e ajudar a formar

lutadores e construtores, elas precisam se misturar, se articular com esses processos vivos que não nascem ou não se constituem dentro da escola; precisam se deixar ocupar pela atualidade das questões que eles envolvem e, principalmente, pelos sujeitos que as estão formulando em seu entorno ou longe dela (CALDART, 2015, p. 31).

No MST, a proposta de auto-organização logo foi associada com as organizações por Núcleos de Base, os quais garantem a participação dos militantes em diferentes esferas de trabalho do Movimento. Nas palavras de Caldart, o MST desenvolve

[...] ricas experiências de envolvimento das crianças no trabalho (dentro e fora da escola), quando se fazem ensaios de auto-organização dos estudantes e de construção de processos coletivos de gestão da escola. Mas o impasse atual que exige novas alternativas é o fato de que exatamente as dimensões do trabalho e da auto-organização, à medida que não se encontram enraizadas no plano formal de estudos da escola e não conectadas às atividades de ensino, vão sendo expelidas pela forma escolar, especialmente em termos de ingerência mais forte de políticas educacionais que caminham na direção oposta (CALDART, 2015, p. 53).

Historicamente, o próprio Movimento foi percebendo que os conteúdos formativos que o MST pretendia que a escola desenvolvesse nos estudantes, não eram possíveis de serem concretizados dentro da organização escolar que estava/está posto. Assim, os objetivos formativos e sociais do Movimento instigaram a realização de práticas pedagógicas transformadoras da escola, tanto em relação aos conteúdos, quanto à forma escolar. Certos objetivos formativos exigem o desenvolvimento de determinados conteúdos, os quais não necessariamente são conteúdos de ensino, por isso é preciso que a forma de organização da escola se altere. Ainda, é necessário alterar também o lugar do estudante na escola, bem como ligá-la com a vida por meio do trabalho. Não basta apenas colocar a “críticidade” nos conteúdos se estes continuarem descolados do movimento real da vida. Isto significa afastar-se da luta pelas transformações necessárias “desde o polo social do trabalho, deixando de buscar o enfrentamento real que pode efetivamente ajudar a superar a

mistificação ideológica que eterniza as relações capitalistas, mesmo entre aqueles que são suas vítimas: os trabalhadores” (CALDART, 2015, p.40).

A referida autora afirma a importância de desconstruir as relações de poder estabelecidas na escola, as quais subordinam os estudantes e individualizam sua formação, isolando-o e ensinando-o que é preciso estar em constante competição entre seus pares. Compreendemos que ambas relações não cabem no modelo de escola que o MST defende e que a auto-organização dos estudantes é um elemento potencializador para a superação dessas relações.

Segundo Camini (2009, p. 124), o MST construiu uma escola que desde seu início é conectada à vida, “porque a intenção é fazer uma educação diferente, ajudando as crianças a compreender tudo o que estava acontecendo ao seu redor”.

Diante disso, a Pedagogia do MST é vista como parte da construção histórica da Pedagogia Socialista, “entendida como a busca da universalidade nos esforços necessariamente particulares da construção concreta de um modo de fazer e de pensar a educação que não aceita apenas reformar o capitalismo” mas coloca-se à tarefa de transformação social (CALDART, 2015, p. 32).

### 3.2 CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES: NECESSIDADES E DIFICULDADES

Se a escola serve como um instrumento de perpetuação da lógica dominante, então é fundamental que se crie novas escolas que fujam dessa lógica capitalista e sejam capazes de criar novas internalizações para a formação de seres humanos integrais, que correspondam a uma organização social de cunho socialista. Ao defenderem que a educação faz parte dos componentes da transformação revolucionária (MST, 1989, p. 16), o Movimento iniciou sua luta por escolas que fossem orientadas por seus princípios e fundamentos, escolas que existissem no contexto da luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular, no interior dos acampamentos, escolas que seguissem o deslocamento das lutas, que fossem itinerantes.

O acampamento é, então, um espaço onde a luta de classes, a luta pela sobrevivência, a possibilidade de construir algo novo, está mais forte, mais evidente. É um lugar propício à contestação, à desestruturação daquilo que é arcaico. As relações de poder autoritárias se enfraquecem, favorecendo emergirem relações sob novos parâmetros. Por estar neste meio e acompanhar esta dinâmica que

reeduca as pessoas acampadas, a Escola Itinerante é um lugar propício à emergência, ao ensaio de uma nova forma de escola, pois está menos controlada pelas amarras do Estado, da burocracia e do peso da forma escolar dominante (BAHNIUK; CAMINI; DALMAGRO, 2016, p.2)

Camini (2009) afirma que em 1982, antes do MST ter sido oficialmente criado, já haviam experiências de escolas em acampamentos, demonstrando que essa preocupação estava presente desde o início das manifestações, ainda que não fossem denominadas, nem tampouco estruturadas como as Escolas Itinerantes – (EI). Entretanto, a primeira instituição com essa denominação legalizada como experiência pedagógica, ocorreu apenas em 1996 no estado do Rio Grande do Sul<sup>62</sup>. Depois dessa experiência propulsora, foram criadas outras EI em mais cinco estados brasileiros. No Paraná foi aprovada em 2003; em Santa Catarina em 2004 e teve seus trabalhos realizados até 2009; em Goiás ocorreu por dois anos, de 2005 à 2007; Alagoas iniciou os trabalhos em 2005 e Piauí em 2008. De acordo com Camini (2011, p.) “a fragilização da luta pela terra nos últimos anos e o ataque ou descaso de governos levou ao fechamento destas escolas na maior parte destes estados”. Atualmente só existem EI no Paraná.

As Escolas Itinerantes foram criadas por uma necessidade, para “atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento” (MST, 2008, p. 88). Os acampamentos, geralmente, localizavam-se (e ainda localizam-se) distantes da área urbana e, por conseguinte, das escolas. Além da grande distância, as crianças ainda vivenciavam situações de risco para chegarem às instituições de ensino, por conta das más condições das estradas e dos automóveis. Além de sofrerem preconceito por serem acampados<sup>63</sup>, os conteúdos e a metodologia das escolas não se aproximavam dos princípios de formação humana que o MST defendia/defende. Ou seja, a própria realidade impôs a necessidade de lutar para além da terra, buscando

---

<sup>62</sup> Com base no artigo da Lei Federal 5692/71 por meio do Parecer 1313/96.

<sup>63</sup> A autora desta dissertação, durante sua experiência profissional com acampadas/os e assentadas/os do MST, apresentada na Introdução desta dissertação, ouviu diversos relatos de estudantes que deixaram a escola por conta dos comentários desrespeitosos dos/as professores/as em relação ao seu cheiro de fumaça, às suas vestimentas, aos seus hábitos de higiene, entre outros comentários que geravam situações de humilhação, preconceito e falta de ética.

condições de uma vida digna. Essa luta por moradia, educação, alimentação, saúde e lazer é “uma luta coletiva, assumida por toda a comunidade na construção física e ideológica de um projeto voltado aos seus interesses e necessidades” (PADILHA et al., 2016, p. 240).

Para além desses motivos, Sapelli (2013) apresenta em sua tese uma entrevista com um coordenador do setor de educação do MST, o qual afirma também como impulsionador da criação dessas escolas “o avanço alcançado nas Conferências Nacionais por uma Educação no/do Campo sobre o entendimento do direito à educação; o número de pessoas que viviam em itinerância e a possibilidade do Movimento poder interferir, tomar decisões em relação ao processo educativo destinado aos integrantes do Movimento” (SAPELLI, 2013, p. 82).

Dalmagro (2010) salienta duas importantes dimensões que envolvem essas escolas:

O primeiro, estar onde o povo está, deslocar-se com ele, acompanhá-lo no acampamento, na reocupação [...]. Então refere-se à dimensão da presença física, que é muito importante, pois assegura a escolarização das crianças e jovens onde estes se encontram, e nas condições de luta e conflito. A segunda dimensão é do compromisso político e pedagógico que aponta para além da presença física, mas para o sentido do trabalho educacional que a escola desenvolve. É efetivamente uma escola do acampamento, que o MST se apropria e desenvolve. (DALMAGRO, 2010, p. 121-122)

Diante disso, compreendemos que a Escola Itinerante, mesmo com seus limites, é expressão da luta social, sendo organizada pedagogicamente desde o espaço do acampamento.

Como toda escola, ela encontra-se num tempo e num lugar específico, imersa numa realidade que exige repensar e interrogar a dinâmica pedagógica, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e a formação dos educadores/as presentes na forma escolar capitalista. Poderíamos dizer que a Escola Itinerante acontece num lugar privilegiado por vivenciar as contradições na luta pela terra. O acampamento é um espaço onde se encontram pessoas em luta pela vida, por terra, por trabalho e moradia. Um lugar, dentre tantos outros, que expressa a incapacidade do capital em garantir a

vida digna para todos, demonstrando sua força e fraqueza. (BAHNIUK; CAMINI; DALMAGRO, 2016, p.2)

De acordo com Vendramini (2000) não basta existir escolas em acampamentos e assentamentos, é preciso que elas resistam e questionem a lógica do capital. O MST não luta apenas por escola, mas por uma escola que contribua com a luta da classe trabalhadora em transformar a sociedade e as relações humanas.

Para tanto, as escolas do MST, baseadas na Pedagogia do Movimento, buscam desenvolver não apenas o conteúdo científico em sua proposta pedagógica, mas as matrizes formativas fundamentais do ser humano. Com o objetivo de desenvolver uma educação:

[...] crítica e participativa articulada às necessidades da realidade e em sintonia com o desafio do tempo histórico atual. As comunidades acampadas recusam uma escola autoritária, fechada em seus muros, distanciada da vida, que forma para a submissão, perpetuando as desigualdades da sociedade capitalista (MST, 2009, p. 7).

Preocupam-se com o que está ao seu redor, com a realidade que implica diretamente em suas vidas, na intenção de compreendê-la para transformá-la. Ou seja, uma escola que esteja interligada com a atualidade, conforme os princípios da Pedagogia Soviética (tal qual abordado no capítulo anterior).

No mesmo sentido, Bahniuk (2008) nos ajuda a compreender a relação entre escola e vida, ao afirmar que devemos

[...] pensar numa escola que subverta a lógica dominante é incorporá-la à vida, é permitir que o estudante entre inteiro na escola, traga consigo seus problemas, dúvidas, preocupações, seu cotidiano, e que consiga relacionar sua individualidade imersa numa dimensão maior, na totalidade das relações sociais capitalistas, cindidas por interesses distintos de classes. Nesse sentido, a escola deve priorizar refletir e intervir nas múltiplas dimensões da vida, o que pressupõe ultrapassar a compreensão de vida numa dimensão imediata e utilitária (BAHNIUK, 2008, p.112).

A referida autora afirma que as condições das EI além de favorecerem a articulação entre escola e vida, possibilitam a formação de novas relações menos hierárquicas entre os profissionais e estudantes.

Todavia, Padilha et al. (2016, p. 245-246) afirmam que a existência das Escolas Itinerantes também significam a “morosidade e a procrastinação da desapropriação das terras no Paraná para fins da Reforma Agrária”. O acampamento Maila Sabrina<sup>64</sup>, o qual encontra-se a escola que pesquisamos, existe há mais de 15 anos em condições precárias, provisórias, conflituosas, sob o medo do despejo. Contudo, mesmo com a negligência do Estado, os acampados se organizam tanto para garantir o que é preciso, quanto para pressionar o Estado pela manutenção e financiamento das instituições educacionais.

Ao avaliar os avanços e limites das Escolas do MST, Caldart chama atenção para:

A fragilidade das aprendizagens escolares em muitas das escolas de assentamento e acampamentos, prejudicadas pela precariedade física, também tem nos assustado, produzido recuos (nem sempre táticos) e em alguns casos colocado dúvidas sobre o rumo a seguir. Por isso, a importância e a urgência de avançarmos nessas reflexões para que alguma insegurança nossa, somada à avalanche neoliberal que precisamos enfrentar todos os dias nas escolas, não nos desvie da missão histórica desenhada pelo nosso próprio percurso (CALDART, 2015, p. 49).

Alerta-nos ainda, sobre a importância dos conteúdos para alcançar os conhecimentos científicos, os quais possibilitam compreensão e transformação da realidade. Não é preciso escolher a realidade ou os conteúdos, mas sim ligá-los e trabalhar articuladamente com ambos na escola.

O MST busca desenvolver transformações radicais na escola, tanto em relação ao conteúdo quanto a forma. A partir de 2009, iniciou um intenso processo de avaliação e novos encaminhamentos metodológicos para a proposta pedagógica atual, o que resultou, no estado do Paraná, na construção dos Complexos de Estudo juntamente com os Ciclos de Formação Humana. (HAMMEL, FARIAS, SAPELLI, 2015).

Salientamos que as Escolas Itinerantes no estado do Paraná funcionam por meio da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação

---

<sup>64</sup> De acordo com Mariano (2016).

do Paraná (SEED/PR) e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP). Esta última é responsável, sobretudo, pela contratação de professores. A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são viabilizados por meio desse convênio. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio os profissionais referem-se ao Quadro Próprio do Magistério ou contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado (SILVA; HAMMEL; BORSATTO, 2016).

Isto posto, evidenciamos o contexto de luta, contradições, limites e avanços em que a Escola Itinerante Caminhos do Saber insere-se enquanto instituição organizada por um movimento social. Assim, compreendemos a importância dessas reflexões acerca da Pedagogia do MST e da organização das EI, para embasar nossa análise em relação a formação das crianças, sobretudo, aos elementos de auto-organização que fazem parte da prática pedagógica da escola.

#### **4. POTENCIALIDADES DA AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO SOCIALISTA DAS CRIANÇAS “BICHO SOLTO”**

Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: "Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?" Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?... Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. (Nelson Mandela).

Nos capítulos anteriores abordamos sobre Pedagogia Soviética e a Pedagogia do MST, refletindo acerca de uma nova organização escolar para a formação socialista do ser humano. Nesse momento, buscaremos analisar como essa organização contribui efetivamente para uma outra formação humana, tendo como base a experiência desenvolvida pela Escola Itinerante Caminhos do Saber, evidenciando seus limites e suas potencialidades. Sobretudo, destacaremos a contribuição que o desenvolvimento da auto-organização possibilita na formação das crianças estudantes Sem Terra. Para isso, nos apropriamos da Teoria Histórico-Cultural como pressuposto para problematizar a especificidade do tempo de vida da infância, considerando os elementos da Pedagogia Soviética e da Pedagogia do MST.

Enfatizamos que nossa preocupação não é reconhecer se a escola pesquisada realiza ou não a auto-organização conceituada pelos revolucionários russos, uma vez que nem mesmo as escolas comunas soviéticas – por meio das obras que tivemos acesso – conseguiram alcançar a auto-organização que almejavam os pedagogos. Nosso objetivo é analisar como a organização da prática pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber contribui para o desenvolvimento da auto-organização das crianças, percebendo o movimento que existe em busca dessa prática, as contradições, os aprendizados e as relações construídas nesse processo.

#### 4.1 COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Compreendemos ser importante apresentar a concepção de trabalho, de educação e, por conseguinte, de auto-organização dos profissionais que engendram a prática pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber, a qual, por sua vez, forma as crianças envolvidas nesse processo.

Para os profissionais entrevistados, a teoria e a prática precisam estar interligadas, como elucida a coordenadora C1:

*A apropriação teórica é essencial, você ter aquilo que te guia, só que ao mesmo tempo você precisa modificar a prática, é a práxis né, ao mesmo tempo que eu tenho aquilo que me guia, mas também a materialidade, como eu tô intervindo?! **É você também assumir e fazer de você aquilo que você assume, porque coordenação é isso, você é referência.** Na escola você é referência, na comunidade você é referência, você é referência onde você vai. Então se você não tem uma prática coerente não adianta você ficar de 'blablabla', assim como também não adianta só uma prática sem você se aprofundar naquilo que te guia. Então é uma coisa concomitante né, eu fui entender a práxis há pouco tempo. Porque é uma ação constante, não tem como você dizer 'agora é um momento e a práxis é em outro'. Não. É uma ação que tem que te permear constantemente. (Entrevista com coordenadora C1. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Em diversos momentos, os/as profissionais – tanto a coordenação da escola, quanto os docentes– colocaram-se refletindo sobre suas ações, preocupados em estarem alcançando a prática almejada pela teoria estudada, conseguindo perceber certas contradições por conta da materialidade. Os professores das turmas observadas nos relataram que diariamente questionavam-se acerca de sua atuação, se estavam trabalhando por meio dos Complexos de Estudo, se as crianças estavam apreendendo da forma como estava sendo ensinado, se possibilitavam a auto-organização por meio das intervenções cotidianas, entre outras questões.

Evidentemente, os profissionais da escola pautam-se na teoria emancipatória de formação humana, a qual defendemos. Nas palavras do coordenador C3:

*A concepção de educação que temos aqui é a formação plena do estudante, é as várias dimensões, então o conteúdo é fundamental sim, mas não é único, é a dimensão política, afetiva, social, tudo. Por isso a gente tem os diversos tempos educativos, o tempo aula que é o maior da escola, não deve somente priorizar os conhecimentos científicos, é fundamental os conhecimentos sim, mas quando tiver possibilidade de fazer trabalhos em grupo, fazer um trabalho de exposição oral, pra ajudar no desenvolvimento, pensar no tempo formatura que além de dar aquele ânimo pro cotidiano, ajuda na auto-organização. [...] a gente sempre pauta: nós precisamos formar o sujeito diferente. (Entrevista com coordenador C3. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Nesse mesmo sentido, pensando sobre a formação almejada, a professora do 3º Ano reflete sobre o oposto da formação autoritária que teve na escola tradicional:

*Aqui foi meu primeiro contato com esse tipo de organização. A escola onde eu estudava mesmo formava totalmente pro trabalho, pra mão de obra, você não podia falar, você não tinha direito de dar sua opinião sobre aquilo, você tinha que aceitar, o professor falava e era isso, amém. Não podia, você não tinha direito de dar opinião. Aqui é totalmente ao contrário, a gente forma educandos críticos, nosso objetivo é formar crianças que tenham essa coragem de questionar e falar 'não, eu não penso assim, eu penso diferente'. E no início eu tinha bastante dificuldade, ainda tenho dificuldade de colocar minha opinião, por conta disso, por ter estudado nessa escola que reprimia, a gente não tinha direito de falar, de se expressar. (Entrevista com professora P2. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

A formação autoritária da escola tradicional e conservadora centrada no professor, no controle e na disciplina, preza e valoriza a obediência, em que os alunos sejam adequados à ordem do sistema e à

meritocracia (KRUPSKAYA, 2017; PISTRÁK, 2015; SHULGIN, 2013). A experiência escolar por nós pesquisada evidencia a possibilidade da escola contribuir para a formação do sujeito crítico para uma nova sociedade. Nesse sentido, a coordenadora C1 afirma que ao desconstruir noções conservadoras, preconceituosas, criando uma visão crítica dos acontecimentos, o sujeito sente-se liberto da ignorância e da alienação, e quando isso ocorre é necessário ensinar e permitir que outras pessoas também se rebelem. Para tanto, enxerga que a escola representa “possibilidade formativa o tempo todo” (Coordenadora C1. Pesquisa de Campo, março de 2018). Nesse sentido, refletimos sobre como os profissionais entendem a contribuição dos espaços formativos da escola para a formação do novo ser humano, em suas palavras:

*Acho que já essa metodologia que a gente trabalha deixando eles livres pra se opor, ‘eu não concordo, eu penso diferente’, isso também já é uma grande coisa, que é muito difícil. Essas crianças que fazem desde a educação infantil aqui, eles conseguem, tem maior facilidade de se expor de colocar sua opinião, e também a gente mostrando a realidade né, como que é de verdade, pra eles se indignarem mesmo, pra eles serem pessoas críticas, pra eles entenderem o porquê que a gente tá aqui, qual é nosso objetivo, porque desde os pequenos a gente já trabalha, eu na Educação Infantil eu já trabalho com eles ‘por que que a gente mora no acampamento? De quem é isso daqui?’ aí no começo eles falavam ‘é do fazendeiro’, agora eles já compreendem que a gente tem um objetivo, não tá aqui pra tomar terra de ninguém e acho que isso contribui muito pra quando eles forem maiores já ter uma visão mais ampla, eles já conseguem ser mais críticos. Na Reunião da Executiva também tem as avaliações pedagógicas de participação dos Núcleos, de comportamento, de estrutura, tanto do educando quanto do educador. (Entrevista com professora P2. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Pela análise desse depoimento e levando em consideração as narrativas dos outros profissionais que corroboram com essa afirmação, percebemos que a proposta dessa educação é construir e formar o sujeito que lute e contribua com a construção da nova sociedade, baseada em princípios socialistas. Nesse sentido, podemos afirmar que a Escola Itinerante Caminhos do Saber possibilita espaços que desafiam as crianças

a potencializar seu desenvolvimento cognitivo, sua autonomia, sua auto-organização, de refletir acerca do trabalho e pensar em novas formas de realizá-lo. Um trabalho que não explore e exproprie os sujeitos, mas que os constitua enquanto seres humanos, tendo em vista a compreensão da materialidade e buscando formas de transformá-la. Além de considerar o acesso ao conhecimento parte dessa libertação, entende que a essência para a transformação é a libertação do mundo do trabalho capitalista.

*Na verdade desde o início a gente deve estar formando esse ser humano, não é um ser humano para o mercado de trabalho, não é aquela formação lá para trabalhar na fábrica, a gente pensa um ser humano diferente, é claro que ele não vai deixar de trabalhar, mas que seja um sujeito humanamente educado, que pense não só em si, mas também em outras pessoas, como que ele pode estar participando do Movimento, como ele pode estar discutindo, que visão ele tem, o que ele pensa, que sociedade ele quer, que transformação ele quer, que modelo de política, por exemplo política partidária, que modelo que se quer, aquela política lá que favorece poucos ou tá pensando na classe trabalhadora, não só nós do campo também, mas da cidade que existe muitas pessoas que fazem parte da classe trabalhadora não é?! E é isso, com uma visão de mundo que compreenda essa sociedade e que realmente ajude a transformar, e é por meio das mobilizações, da participação que se faz isso. (Entrevista com coordenadora pedagógica C2. Pesquisa de Campo, 2018).*

Enquanto a escola capitalista, ao formar para a ordem e a disciplina, reprime as possibilidades das crianças desenvolverem visões críticas sobre o mundo, cujo foco é ajustar o sujeito para o trabalho assalariado e explorado, a formação almejada na escola do MST tem outra finalidade. Ela busca, formar o ser humano real e objetivamente livre de tudo o que o oprime e explora. Almeja, fundamentalmente, formar o sujeito emancipado para sociedade socialmente igualitária e que tenha em seu centro o desenvolvimento humano pleno. Entende que, para isso, a crítica, o conflito, a indisciplina e as crises são processos fundamentais do avanço. É o novo que se anuncia de forma contraditória e dialética no contínuo movimento entre passado, presente e futuro.

## 4.2 IDENTIDADE DA CRIANÇA ESTUDANTE SEM TERRINHA: “NA LUTA”<sup>65</sup>

A pedagogia socialista deve centrar sua atenção na educação do coletivo e aí, sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular. (MAKARENKO, 2002).

De acordo com Leontiev (1978), cada geração inicia sua vida relacionando-se com os objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Estas, possuem condições específicas de vida que determinam o conteúdo da atividade que possa ser desenvolvida. “Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p.3). Daí a importância da linguagem como forma de transmissão do conhecimento, já que é impossível construir todos os conhecimentos necessários para interagir com o mundo sem a mediação das gerações anteriores. Em outras palavras, a criança que nasce se apropria dos signos, instrumentos, fenômenos e se relaciona com o mundo, tornando-se um ser social, a partir da mediação do adulto e das outras crianças. Esse processo de humanização é também o processo de educação, no qual as novas gerações se apropriam dos objetos da cultura e aprendem a utilizá-los de acordo com suas funções sociais.

Quando delimitamos a pesquisa nos Anos Iniciais, buscamos enfatizar que mesmo na escola há estudantes que são crianças, portanto, a discussão e a preocupação acerca da infância não pode se limitar ao espaço da Educação Infantil. Nesse sentido, quando refletimos sobre a identidade da criança Sem Terra, vemos que essa infância é composta por brincadeira, estudo, disciplina, luta, desenvolvimento de diferentes habilidades, trabalho, organização, coletividade, entre outros elementos.

Segundo Nosella (2002, p. 114) “A criança é uma realidade original, mas não é uma ilha, nem um anjo descido do céu, menos ainda uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente”. O lugar que a criança ocupa nas relações sociais é condicionado pela concepção de infância e criança, entendê-la como sujeito é fundamental. Entretanto, a infância enquanto período da vida que o sujeito não precisa produzir por sua sobrevivência “não foi ainda

---

<sup>65</sup> Fala das crianças das turmas observadas e dos demais estudantes coordenadores dos Núcleos Setoriais, ao responderem a chamada (Diário de campo, março de 2018).

consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder” (MELO, 2007, p. 84).

Não temos a pretensão de romantizar ou enrijecer quem são esses sujeitos de pouca idade, mas reconhecê-los como seres que vivem o contexto da luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular, pela garantia de direitos básicos e, sobretudo, pela superação da sociedade vigente e o acesso a uma formação plena.

Em algumas situações, pudemos identificar elementos expostos pelas crianças que representam a pertença pela luta, pelo MST. Durante uma atividade em sala, enquanto todos estavam em silêncio escrevendo, Ernesto (nove anos) começa a cantar palavras de ordem, rapidamente, muitos o acompanham com os braços erguidos, voz alta e o sorriso no rosto. As palavras se modificam, uma em especial nos chamou atenção, pois foi construída recentemente com a participação das crianças contra o governo atual: *“eu tô boladão, não vou deixar o Temer acabar com a educação”* (Diário de campo, observação do 2º Ano, março de 2018). O ritmo desse grito envolveu as crianças e trouxe mais empolgação para esse momento. Após algum tempo, a professora solicita a Ernesto – por ter sido o responsável pela movimentação – que encerre para voltarem a fazer a atividade anterior. Ele pede à turma, todos param e retornam ao que estavam fazendo. Entendemos que a ação da professora, em não apenas permitir essa movimentação, mas participar dela, cantar as palavras de ordem juntamente com as crianças e depois encaminhar àquela que iniciou para que encerre a ação, faz parte da concepção formativa de luta do MST, presente em Caldart (2015).

Segundo Krupskaya (2017, p.83), a criança revolucionária não é o “bom estudante” que apenas aprende “bem as lições”, permanecendo imóvel na sala de aula por medo de mover-se, mas sim, “o estudante que reflete sobre o que ele estuda, ele está interessado nos estudos, entende que é necessário cuidar para que todas as condições sejam favoráveis ao ensino na classe; ele é um estudante que sabe conduzir-se na escola e fora da escola”.

De acordo com a referida autora, é necessário construir a consciência proletária:

[...] há proletários que estão completamente imbuídos da ideologia burguesa, proletários que são estranhos aos ideais proletários, à disciplina proletária e à firmeza. É pouco ter uma origem proletária – o proletariado deve entender ainda suas tarefas de classe, deve elaborar para si a consciência de classe. (KRUPSKAYA, 2017, p.101)

Kruspakaya (2017, p. 83), alerta-nos que o importante não são as frases prontas que as crianças reproduzem, mas os valores que são construídos. Não apenas fazer as crianças ouvirem e repetirem, mas como torná-las seres humanos com valores da classe trabalhadora. Ou seja, a educação proletária precisa ser construída por meio da consciência de classe. Nesse sentido, enfatiza que antes das crianças serem ensinadas pela forma proletária “(em questões ligadas à técnica, à história de classe, à eloquência etc.) elas precisam ser educadas proletariamente.”

Nessa perspectiva, compreendemos que a vida no acampamento, no seio da luta, potencializa a formação dos sujeitos Sem Terrinha da classe trabalhadora.

[...] a pedagogia proletária não parte de duas datas abstratas, mas de uma concreta. A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. **Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu próprio casaco de verão contra o cortante vento invernal**”. (BENJAMIN, 1984, p. 90, grifo nosso).

Isto posto, compreendemos a criança a partir de seu contexto de classe. Nesse sentido, destacamos a movimentação das crianças em relação a ordem de despejo que havia sido recebida há poucos meses no acampamento<sup>66</sup>, observando como elas realmente fazem parte dessa luta pela terra. As crianças ajudaram a organizar barricadas, participaram das manifestações, construíram cartazes, palavras de ordem, etc. Não são apenas “coadjuvantes”, mas participam, interferem e são afetadas por essas questões. Portanto, a identidade dos Sem Terrinha é construída também por meio da luta de classes. É na experiência da luta que se

---

<sup>66</sup> Explicamos essa situação no primeiro capítulo.

constrói a consciência, a politização, a concepção de mundo, “Isso não pode ser criado por nenhum livro, isso se faz pela experiência, pela prática da luta. Mas é necessário expandir, consolidar, aprofundar, sistematizar isso. Um livro, um filme, o rádio ajudam e devem ajudar aqui. Mas o principal é a experiência.” (SHULGIN, 2015, p.183).

As crianças percebem que o fato de terem uma escola no acampamento, próxima às suas casas, além de permitir uma articulação maior entre o trabalho pedagógico, a realidade e a experiência de vida dos acampados, possibilita que os estudos não sejam interrompidos, nem prejudicados como acontece de forma cada vez mais frequente com as escolas rurais por meio da nucleação<sup>67</sup>. Algumas crianças contam<sup>68</sup> as histórias dos acampados antes da Escola Itinerante Caminhos do Saber ser construída, quando as crianças precisavam ser transportadas por um caminhão-baú, falam dos acidentes, do perigo, narram a conquista dos acampados, apesar de não serem nascidos naquela época. Nessa discussão, Ernesto (nove anos) afirma enfaticamente “eu não ia poder estudar” se não houvesse escola no acampamento. Outras crianças concordam com ele, demonstrando que percebem a importância da Escola Itinerante em suas vidas. Além disso, nas entrevistas, tanto as crianças quanto os coordenadores dos NS referiram-se ao fato de morar perto da escola, de não precisar faltar por conta da chuva, das péssimas condições da estrada ou da distância, como pontos positivos em relação a escola pesquisada. Observamos, com isso, que as crianças entendem-se enquanto sujeitos que necessitam ter direitos garantidos para além de sua sobrevivência. Ainda que compreendamos esses direitos como pertencentes ao Estado burguês para sobrevivência do trabalhador, o qual necessita produzir a mais-valia por meio de seu trabalho explorado, é evidente que corroboremos com a luta e a garantia deles para todos os/as trabalhadores/as.

Percebemos, pelas falas e ações das crianças, a ideia do ser humano como sujeito histórico. Exemplificamos pela frase de Simon (10 anos), ao explicar o que significa o vermelho na bandeira do MST “é o sangue dos que lutaram e tomaram por nós” (Diário de campo, observação do 5º Ano, março de 2018). Isso significa entender que há pessoas hoje que se organizam para conquistar seus direitos, mas que muitos deles já foram

---

<sup>67</sup> Compreendemos esse processo como “unificação ou reunião de estabelecimentos escolares numa única escola núcleo, resultando no fechamento das demais” (PEIXER; VARELA, 2016).

<sup>68</sup> Houve essa discussão na aula do 2º Ano.

conquistados anteriormente por outras, e que a luta de hoje pode não beneficiá-los diretamente, mas beneficiará os próximos que virão.

Uma das características das escolas do MST, bem como das escolas-comunas, é formar o sujeito revolucionário, lutador, construtor de uma nova sociedade. Para isso, é preciso construir valores e habilidades em todos, desde a mais tenra idade. Alguns dos elementos para a auto-organização é a disciplina, a responsabilidade, o comprometimento. Atualmente, as correntes educacionais pós-modernas disseminam que tais habilidades precisam ser condenadas, para dar lugar à liberdade, aos desejos individuais, a autonomia de pensar e agir em benefício próprio. Os pedagogos russos, criticavam as propostas pedagógicas tradicionais por esse posicionamento, que permanece fortemente em nossas discussões educacionais atuais. Não adianta defendermos a liberdade nas concepções de ensino, se dentro da sociedade o sujeito ainda não pode ser livre (KRUPSKAYA, 2017). Os termos utilizados pela corrente pós-moderna são os mesmos que utilizamos nesta dissertação, entretanto, o objetivo e a ideologia que os move são essencialmente opostos: defendemos a liberdade, se esta for para todos; respeitamos os interesses individuais, se estes não desrespeitarem a organização coletiva; lutamos pela autonomia das crianças, dos jovens e dos adultos em pensar, agir, refletir pela e para a sociedade como um todo. Ou seja, a diferença essencial entre o método de análise que nos apropriamos e o pós-modernismo é que este não compreende o todo sendo parte de uma totalidade, pois não aceita a totalidade como possível de ser analisada. Como nos ensinam Marx e Engels (1999, p. 44) no segundo capítulo do Manifesto Comunista “o livre desenvolvimento de cada um é uma condição para o livre desenvolvimento de todos”.

Assim, percebemos não apenas a criança e sua natureza infantil, mas sobretudo, a situação de classe desses sujeitos, “situação essa que jamais constitui um problema real para o ‘reformador escolar’” (BENJAMIN, 1984, p. 90).

A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. O campo onde isso acontece não precisa ser isolado do espaço da luta de classes. De maneira lúdica seus conteúdos e símbolos podem muito bem – devem talvez – encontrar um lugar nesse espaço. Não podem porém assumir um domínio formal sobre as crianças. Também não pretenderão tal domínio. Assim, mesmo em relação ao proletariado, não se necessita daquelas milhares

de pequenas palavras com as quais a burguesia mascara as lutas de classe de sua pedagogia. Se poderá renunciar tanto às práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como às educadoras ‘cheias de amor pela criança’”. (BENJAMIN, 1984, p. 87).

Portanto, salientamos que negar a necessidade de formar as crianças com os princípios coletivos, da classe trabalhadora, partindo de uma visão crítica do trabalho e das relações estabelecidas por meio do capital, é fortalecer esse discurso pós-moderno e enfraquecer a luta dos trabalhadores. É ilusório pensarmos numa revolução social, política e econômica, se não considerarmos a organização coletiva da classe trabalhadora. Formar sujeitos individualistas é o que a sociedade capitalista vêm fazendo com êxito. Nossa proposta emancipatória precisa ir contra essa lógica de formação humana.

Assim, corroboramos com Shulgin (2015) em defender a criação de novos comportamentos e personalidades para as crianças. O compromisso da Pedagogia Soviética, pauta-se na responsabilidade da aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Vygostky (2001), afirma que a principal função da aprendizagem escolar é refletir na personalidade do sujeito, incidindo em sua maneira de ser e agir no mundo. Uma educação que se preocupe com o conteúdo, mas que tenha em vista os objetivos formativos emancipatórios. Uma educação que almeja a formação de crianças capazes de se auto-organizarem, de compreender e reivindicarem seus direitos perante uma sociedade de classes.

A partir disso, apresentamos outros elementos que contribuem com a identidade das crianças estudantes Sem Terrinha, como o estudo, a brincadeira, a relação com os profissionais da escola e com as famílias.

#### **4.2.1 “O importante é eu não parar de estudar, não importa onde eu for”<sup>69</sup>**

Em relação a formação e ao desenvolvimento das funções humanas como linguagem, memória, pensamento, imaginação, criação, a Teoria

---

<sup>69</sup> Frase da menina Constance (sete anos) após nos avisar que iria embora do acampamento nos próximos dias, pois o pai iria trabalhar em Londrina. A professora lamenta e diz que vai sentir falta, pergunta se não há possibilidade deles repensarem e ficarem, ela diz que a mudança já está toda definida. Com um leve sorriso no rosto misturado com semblante de tristeza nos diz que vai para

Histórico-Cultural identificou regularidades no desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (1995), a criança aprende de maneira diferente do adulto e de formas diferentes em cada período de desenvolvimento, por meio de atividades dominantes, as quais são desencadeadas por uma intencionalidade que busca suprir uma necessidade. Conforme a criança aprende ela cria novas necessidades de aprendizados.

Com base nessa teoria o ensino deve partir do que a criança já sabe, já consegue fazer. E esta deve ser percebida como um sujeito capaz de apreender os elementos e objetos que estão ao seu redor, de se relacionar com as pessoas, de construir explicações sobre os fenômenos e de compreendê-los. A infância é o período em que a criança precisa ser inserida na riqueza da cultura produzida histórica e socialmente.

Para Facci (2004) com a inserção da criança na escola, a atividade dominante passa a ser o estudo – ainda que tenha continuidade da atividade de jogos e brincadeiras – com objetivo de se apropriar dos conhecimentos científicos, por meio da formação de conceitos. Estes, são fundamentais para, posteriormente, formar consciência. Na fala de Blanca (nove anos), a qual foi corroborada por seu colega durante a entrevista, percebemos esse interesse pelo estudo: *“tinha dias que a gente não queria brincar a gente queria estudar; mas ela deixava a gente só brincando”*, referindo-se à professora do ano anterior (Entrevista com crianças estudantes do 3º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

De acordo com Krupskaya (2017, p. 208), “O professor deve dominar uma pedagogia, isto é, o conhecimento das peculiaridades da idade, da percepção e do pensamento da criança, de suas condições de desenvolvimento [...]” e com isso pensar no método de transmissão do conhecimento.

O que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, naquilo que conduz ao autocontrole da conduta. Pretender a formação de alunos ‘críticos’, ‘participativos’, ‘cidadãos’, etc. na ausência do

---

uma escola estudar o dia inteiro (levanta os olhos com uma cara de espanto), depois complementa com ar de esperança “o importante é eu não parar de estudar, não importa onde eu for”. (Diário de campo, observação do 2º Ano, março de 2018).

ensino de conteúdos sólidos, desenvolventes, parece-nos um ideal falaz que precisa ser desvelado. (MARTINS, 2016, p.25).

Em relação ao método, Makarenko (2002) nos alerta que

O aspecto mais perigoso continuará a ser, por muito tempo, o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. [...] A solução desse problema seria impossível se o resolvêssemos de modo silogístico: para pessoas diversas- diversos métodos. [...] Se continuarmos a desenvolver esta lógica pela via da ramificação das particularidades pessoais (sexuais, etárias, sociais, morais), chegaremos rapidamente à singular individualidade que salta aos olhos da palavra oculta pedagógica ‘criança’. A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. **É evidente que, ao dar início à resolução deste problema, já não podemos nos ocupar com uma só ‘criança’. Perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação.** A partir disso, a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para sua solução. Devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características. (MAKARENKO, 2002, p. 274-275, grifo nosso).

Isto posto, trazemos a fala da professora do 3º Ano sobre o ensino por meio dos Complexos de Estudo como aproximação da realidade.

*P3: E aqui também outra diferença é a questão de ligar com a realidade né, porque a gente trabalha a partir da realidade dos educandos, qualquer conteúdo que você vai trabalhar, você tenta achar aqui no acampamento, alguma coisa daqui, ou do Movimento, alguma coisa que tenha ligação pra você partir disso pra ensinar, fica mais fácil pra eles compreenderem porque eles tão vendo ali, ‘ah*

*é isso mesmo', do que você jogar um conteúdo que talvez eles nunca vão usar né, porque não tem ligação com a vida deles. Mas foi aqui que eu fui conhecer isso, os Complexos, na verdade eu ainda tô me apropriando da questão dos Complexos que eu tô atuando assim pouco tempo então ainda tenho pouco de limite, mas a proposta em si eu já me apropriei e é totalmente diferente* (Entrevista com professora P3. Pesquisa de Campo, março de 2018).

A partir disso, acreditamos que:

[...] a formação de militantes ou da consciência de classe pressupõe o enraizamento concreto nas lutas da classe, ainda que a escolarização seja um aspecto indispensável, ela ganha potencialidade quando articulada às lutas e à organização coletiva. São estas que podem promover transformações na escola e que permitem articulá-la a outro projeto educativo e de sociedade. [...] O MST e diversos movimentos recentes indicam que a formação humana se processa tendo por base a realidade objetiva, as condições de vida, as relações que estabelecemos. Neste sentido, a educação não é um processo individual, mas coletivo, e é na organização coletiva para superação da sociedade atual que pode emergir um novo sentido à educação. A formação para uma nova sociedade só pode se dar na luta pela contestação do estabelecido, tendo por base as contradições sociais e a tentativa de construção de novas formas de vida social. A consciência de classe é produto das lutas da classe, portanto da prática social. O discurso e a fala tem poder educativo desde que sintonizados com o real. A educação formal também pode contribuir nesse processo quando ocupada e articulada às lutas. Os movimentos sociais educam para o novo na medida que apontam concretamente para este novo. É a luta radical que permite abrir novos horizontes para o futuro da sociedade e também para a educação (DALMAGRO, 2016, p. 80)

Facci (2004) e Martins (2016), corroboram a ideia de que a escola deva garantir o ensino dos conhecimentos científicos como condição para o desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos. Esses conhecimentos

sustentam a formação do psiquismo capaz de desenvolver o raciocínio lógico, o autocontrole da conduta, os sentidos éticos e estéticos, o sustento da atividade como “unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano” (MARTINS, 2016, p.18).

Com base nisso, salientamos que as crianças do 2º Ano, estavam se apropriando do conhecimento da leitura e da escrita, enquanto as crianças do 5º Ano já eram alfabetizadas e a maioria letrada. Sem a pretensão de entrarmos nessa discussão acerca da alfabetização e do letramento, mas na busca de afirmar como essa organização escolar, a qual parte da realidade e busca desenvolver outras dimensões humanas, também é capaz de ensinar os conteúdos e aprendizados escolares. Saber ler e escrever, numa sociedade tão cruel e desigual, torna-se um ato revolucionário.

#### **4.2.2 Criança que luta brincando: escola como um lugar também de brincadeira**

Ainda que seja importante refletir acerca da disciplina necessária que as crianças precisam adquirir para o estudo, para se organizar, para vivenciar a coletividade, vale destacarmos que estas crianças também brincam, desenvolvem sua imaginação, têm seus momentos de fruição. Seus movimentos não são apenas ditados por regras ou impostos pelos adultos, também são livres, autônomos e criativos. Isto é, a criança aprende a ter disciplina, mas isso não significa que ela deixa de ser criança, deixa de vivenciar sua infância por conta de uma “rigidez” ou “autoritarismo” impostos pela necessidade da luta. O MST já demonstra sua preocupação com a infância desde que começou a organizar as Cirandas Infantis e a lutar por escolas dentro dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

O estudo e a brincadeira aparecem em outras falas infantis como algo que se complementam, que estão interligados.

*Pesquisadora: O que vocês acham mais legal nessa escola?*

*Ernesto (nove anos): jogar bola, escrever, ter educação física, a professora ajuda nós. Daí também nós faz bagunça, daí a professora deixa nós ir pro recreio e de vez em quando ela deixa nós brincar quando tá sol, e de vez em quando nós desce lá embaixo jogar bola. (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

A sala de aula parece como um lugar em que as crianças também veem a possibilidade de brincar. Ao serem questionadas sobre o que mais gostam na aula, as crianças do 1º Ano respondem “*é muito legal brincar*” (Castro, cinco anos). Perguntamos também se elas podiam brincar toda hora na sala e a mesma criança nos respondeu “*não, só quando a professora deixa, quando ela não deixa eu não brinco*” (Petra, cinco anos)<sup>70</sup>. Ou seja, ainda que estejam na escola, há momentos em que a sala de aula é lugar de brincar. Diferentemente da crítica que Quinteiro (2000) faz sobre a inserção da criança na escola pública capitalista por ter sua identidade infantil transformada e minimizada unicamente em “aluno”, uma vez que perde algumas de suas possibilidades de ações infantis. Isso evidencia o quanto a escola do MST tem avançado em relação ao papel da educação na formação humana respeitando as necessidades das crianças e sua emancipação.

Dentro da sala, as crianças observadas não permanecem apenas sentadas durante a aula. Circulam pelo ambiente, trocam de lugares, vão até a mesa dos colegas, conversam, cantam, sentam no chão em frente ao quadro (para visualizarem melhor) e ambos professores não se importam com essa movimentação. Apenas na hora das explicações era solicitado silêncio e atenção, mas no decorrer das atividades, as crianças não precisavam ficar imóveis. Houve momentos que crianças de outras turmas entravam na sala, observavam por um tempo e saíam. Salientamos que por conta da iluminação da sala e das condições do quadro, era difícil visualizar o que estava escrito, assim, as crianças movimentavam-se com frequência pela sala para acharem um lugar melhor para enxergar, por vezes ficavam em pé apoiadas na janela. Esse é um dos reflexos da precarização das Escolas Itinerantes, as quais representam o descaso do Estado e a necessidade de organização do MST, o qual, por meio do Setor de Educação do Acampamento é quem se responsabiliza pela manutenção da infraestrutura.

Além das aulas, o espaço do Núcleo Setorial e as atividades que desenvolvem como o Tempo Formatura, apareceram nas entrevistas como uma oportunidade de socialização:

*Albert (12 anos): Enquanto a gente tem que ficar lá em casa o dia inteiro sofrendo lá, a gente pode sair, vim na escola, na Reunião da Executiva, vim dar um apoio, eu mesmo minha mãe não deixa eu sair*

---

<sup>70</sup> Entrevista com crianças estudantes do 1º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018.

*muito de casa.* (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018.)

*Luisa (13 anos): O Núcleo da Memória era o mais legal, por causa que eu estudava de manhã né, daí eu gostava de sair e daí eu gostava de vim aqui na escola a tarde, era muito legal.* (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018.)

*Martin (sete anos): É legal, a gente sai pra pegar um ar livre, dá tempo de tomar uma água, ir no banheiro.* (Entrevista com crianças estudantes do 3º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018.)

Nesse mesmo sentido, as crianças do 1º Ano, afirmam que deveria ter aula nos finais de semana também, pois *“Eu gosto de vir no sábado, no domingo, porque eu não faço nada”*. (Petra, cinco anos). Além disso, Castro (cinco anos) afirma *“sabe o que que eu acho, eu quero ficar velhinho posando na escola e morando aqui [...] mas a gente não tem escolha”*. Petra complementa *“Eu também queria morar nessa escola”* (Entrevista com crianças estudantes do 1º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Todas as crianças entrevistadas responderam que uma das coisas que mais gostam na escola é poder brincar. Já os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os quais foram entrevistados por também serem coordenadores dos NS, responderam que gostam de ter amigos, de poder interagir com estudantes de outras turmas, de socializar. Olga (10 anos) afirma que um dos pontos positivos da escola são *“os colegas daqui, lá a gente não tinha muitos colegas, aqui pode ser de qualquer série, pode ser do 6º que é amigo do 4º, lá só tinha só da sala da gente mesmo, que era amigo da gente”* (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018). Com isso, compreendemos que a escola apresenta-se também como um espaço de brincadeira e de socialização para as crianças e demais estudantes. Entretanto, evidenciam as contradições entre a socialização cultural e de conhecimento da escola, ao mesmo tempo em que podem revelar a precariedade da vida cultural das famílias.

As crianças entre si cobram muito umas das outras. Se cuidam, observam os movimentos do outro para ver se estão de acordo com os encaminhamentos. Caso não estejam, intervêm, chamam atenção, dialogam, às vezes utilizam formas violentas para conter o erro do outro no intuito de não permitir que ninguém saia dos combinados. Existe

fortemente um controle das crianças com seus pares. Nas palavras de Krupskaya:

Para que se aprenda a viver conjuntamente, é preciso aprender a respeitar o trabalho, conhecer as inclinações das outras pessoas, é preciso aprender a levar em conta os outros com suas necessidades e suas emoções. Para aprender a trabalhar junto, é preciso aprender a conhecer o tamanho das suas forças e das forças dos outros [...] tudo isso ajuda na auto-organização escolar, e nem tanto na auto-organização, mas, mais no ensaio coletivo destas formas de auto-organização. É preciso que a auto-organização cresça, por assim dizer, da experiência da criança. Por exemplo, um ofende ao outro, impede que o outro se ocupe de uma questão que lhe interessa – é preciso constituir a regra-, proibir que um atrapalhe o outro, etc.” (2017, p.115)

Com isso, observamos que nas relações entre as crianças dentro da sala de aula havia a busca por um “ensaio coletivo destas formas de auto-organização” como afirma Krupskaya (2017, p.115).

Nesse sentido, percebemos que entre as crianças também há conflitos e disputas, mas estes giravam em torno de quem se destacava em seu comportamento, em suas habilidades, por seu conhecimento e poder de liderança. Não era uma disputa entre “ter”, mas entre “ser”. Com isso, compreendemos que a especificidade das crianças Sem Terrinhas está nas relações que são constituídas sob a perspectiva socialista de formação humana.

Todavia, houveram diversas situações em que o sentimento de solidariedade e de companheirismo se destacaram nas relações entre as crianças. Krupskaya (2017) enfatiza a importância de construir desde cedo o sentimento de “camaradagem”, educar as crianças, filhas dos/as trabalhadores/as para serem solidárias. Destacamos algumas dessas situações: várias crianças no 2º Ano pediam a borracha emprestada para Constance (sete anos), a resposta dela era a mesma “*não precisa nem pedir*”; uma criança do 5º Ano aprende o conteúdo e rapidamente compartilha com seus colegas; um menino reclama que não pode escrever porque está sem lápis, prontamente Anita (sete anos) se levanta e empresta um à ele, “*pode pegar, eu tenho dois*”; uma menina mostra atividade incompleta para professora, Ernesto (nove anos) imediatamente vai ajudá-la a terminar; um menino sentado no chão em frente ao quadro soletra em voz alta para a colega conseguir escrever, pois a mesma não estava

conseguindo enxergar o quadro<sup>71</sup>; Anita (sete anos) se perde ao copiar do quadro, Vilma (sete anos) leva seu caderno até a frente para conseguir achar o lugar que ela parou (Diário de Campo, observação nas turmas do 2º e 5º Ano, março de 2018).

Chamamos atenção para esses momentos, pois nenhum deles foi direcionado pelos adultos, todos partiram das crianças em resolvê-los. Ao tomarem as iniciativas rapidamente e resolver as situações com tranquilidade, nos pareceu estar naturalizado nas crianças esse movimento. Entretanto, os/as professores/as ao percebê-los demonstraram satisfação, como se realmente fosse algo que estivesse em construção nas crianças, isto é, são aprendizados que elas estão conseguindo internalizar e praticar.

Ainda, observamos que as crianças do 2º Ano, demonstram mais elementos de valores socialistas e organizacionais em suas relações do que as crianças do 5º Ano. Essa afirmação vai de encontro à ideia de que somente as crianças maiores ou os jovens possuem capacidade de auto-organização. Diante de nossas observações em sala de aula pudemos perceber que as crianças menores se mostraram mais mobilizadas para ajudar, ser solidárias e se auto-organizarem, indicando que também é um potencialidade presente nelas. Nesse sentido, chamamos atenção para a relação que as crianças nascidas no acampamento e pertencentes a escola desde seus primeiros anos de vida têm com a proposta pedagógica da instituição, e as dificuldades e embates demonstradas pelas demais crianças e estudantes que estão há pouco tempo naquele território e, por conseguinte, sob essa proposta formativa.

#### **4.2.3 Relação com as famílias acampadas**

A relação dos/as professores/as das turmas observadas com as famílias nos pareceu de proximidade e respeito. Assim como as famílias chamam atenção das crianças em relação ao comportamento, também se fazem presente na escola quando estas informam sobre alguma situação, seja com o/s professores/as ou outro estudante, como nos relataram as crianças entrevistadas.

Nos momentos de observação, presenciamos cenas de mães e pais presentes nas salas de aula e nos encontros dos Núcleos Setoriais. Na turma do 2º Ano, entravam na sala, ora permaneciam em silêncio, ora

---

<sup>71</sup> A má visualização do quadro é uma dificuldade que une bastante as crianças das duas turmas observadas, lembrando que era a mesma sala (no período matutino para o 5º Ano e no período vespertino para o 2º Ano.)

interagiam com turma, chamando atenção das crianças, auxiliando-as a responderem, prestando atenção no conteúdo. Ajudavam a resolver os conflitos, não necessariamente quando seus filhos estavam envolvidos, mas com a turma em geral. A professora agia como se fosse uma situação habitual e demonstrava estar à vontade com os familiares em sala<sup>72</sup>.

Chamamos atenção para outra situação com o 5º Ano, em que realizamos uma caminhada pelo acampamento e no retorno à escola passamos pelas casas de todos os estudantes, “*ir falar com os pais é tarefa educativa*”, afirmou o professor. As famílias que estavam em casa nos receberam, dialogaram sobre as crianças, lembraram dos combinados e do comportamento que precisam ter na escola.

Ainda que concordemos com a perspectiva apresentada anteriormente por Benjamin (1984) acerca das determinações que a classe representa na vida das crianças, precisamos considerar que o contexto familiar também influencia nas relações estabelecidas com o mundo. Não basta apenas afirmarmos que suas famílias são acampadas do MST. Compreendemos que há diversos contextos, histórias das famílias que impulsionam as situações de contradição, dificuldades e até conflitos com a proposta da escola. Isso não significa que seja impossível refletir acerca da realidade vivida, mas que precisamos considerar também a formação de conceitos, de opiniões, de modo de vida das crianças a partir de seus contextos familiares, para além do contexto geral do acampamento. Ou seja, é preciso reconhecer que dentro desse espaço há questões conflituosas entre a ideologia do Movimento e a realidade de algumas famílias, pois nem todos estão o mesmo tempo no MST, possuem a mesma compreensão política, organização de vida, de produção, de trabalho, os mesmos interesses, etc., e a escola constitui-se como um dos centros de encontro desses embates. Salientamos essa questão, pois compreendemos que ela fortalece a ideia de que nada é natural e pacificamente construído.

Sob essa perspectiva, a coordenadora C1 afirma que o fato de ser um espaço do MST não significa que as relações capitalistas não influenciem suas vidas.

---

<sup>72</sup> Num outro momento, quando dois meninos estão discutindo, ela chama o pai de um deles que estava próximo a sala e pede para ele ficar um pouco na aula. O pai chama atenção das crianças, lembra dos combinados do acampamento e do respeito que precisam ter com a professora. Depois, compartilha com a mãe de um dos meninos e ela aparece na escola no dia seguinte, para acompanhar a turma (Diário de Campo, março de 2018).

*[...] aonde você vai você precisa existir, você precisa sobreviver, a tua materialidade né, então não é porque você vai para um acampamento que a contradição não vai estar presente, ela vai. São famílias que precisam sobreviver e sobreviver na nossa sociedade infelizmente é você entrar no jogo, nesse jogo predatório do capital e você sobreviver a isso. A gente tá propondo um novo modelo, uma nova sociedade e as relações que a gente quer estabelecer são pensando nessa nova sociedade, só que dentro de uma já existente que a materialidade é outra né. É um desafio constante e todo espaço vai ter as suas contradições [...] então são coisas que você vai ter que lidar sempre e que a gente tá no processo, tem coisas assim que você ainda não sabe como passar, por mais que você se dá conta, mas e também o desnaturalizar eu penso que é o primeiro passo. Primeiro e um dos essenciais assim, você perceber que isso acontece com você e que poderia ser diferente né, já abre possibilidade de você perceber o quanto que é educativo, o quanto que é maravilhoso você conseguir modificar a partir daquilo que você percebeu. [...] não é só em você, no momento que você se dá conta dessas coisas você quer que outros também mudem, **você se torna um foco articulador, acho que é por isso que o capital nos priva tanto disso né, é exatamente por isso, porque na medida que você se liberta, você quer ver outros libertos, você não se contenta com o aprisionamento de nenhum que tá no teu entorno e você passa a modificar.** (Entrevista com coordenação pedagógica. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Em relação a compreensão da proposta educacional pelas famílias, a coordenadora C2 afirma que houve questionamentos acerca do objetivo dos Núcleos Setoriais por entenderem esse momento como “tempo perdido” e por não compreenderem a necessidade da relação com o trabalho.

*No início tinham certa resistência, até em relação ao Núcleo Setorial, porque falavam que esse tempo era desnecessário porque eram crianças coordenando crianças, que era um tempo perdido, que não tinha formação nenhuma. Só que daí foi*

*feita uma conversa com a comunidade e explicado qual que era realmente a proposta do Núcleo Setorial, a questão da auto-organização dos estudantes. Agora eles estão assim, porque na verdade eu acho que era falta de compreender a proposta. A maioria das vezes é isso mesmo, a pessoa não aceita porque não compreende. Não sabe qual é o objetivo né, por que que trabalha assim?! Mas agora acho que tá mais tranquilo sim, a aceitação da proposta tá bem avançada com a comunidade. (Entrevista com coordenação pedagógica. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Nesse mesmo sentido, podemos observar como o trabalho nos NS interfere diretamente nas relações familiares, nos conhecimentos e valores que são produzidos e ensinados às crianças. Como a professora do 1º Ano, nos relata:

*Tem pai mesmo que fala 'ah porque o meu filho vai carpir lá a escola', 'ah meu filho é homem não vai lavar louça', já ouvi já vários pais falando isso 'ah homem não lava louça', ai coloca isso na cabeça de uma criança, a criança vai querer fazer?! Não vai. Teve um homem que foi embora que era do meu grupo aqui no acampamento, foi embora porque falou que o filho dele não fazia serviço na cozinha porque colocaram né ele foi pro Núcleo da cozinha e ele foi embora por causa disso. Ele disse 'meu filho carpir carpe, mas lava louça, isso não é serviço de homem'. Ele não quis ficar. (Entrevista com professora P3. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Com base nisso, refletimos em como os aprendizados não se limitam ao desenvolvimento da criança, mas extrapolam o limite da escola e alcançam as famílias. As crianças retratam em textos o papel da mulher sob sua perspectiva, para homenageá-las. É perceptível a noção de trabalho, de comportamento, de identidade da mulher pelo entendimento de cada criança a partir do contexto familiar em que vive: por um lado, a mulher que pode tudo, que trabalha e que manda; por outro, a mulher que cuida dos afazeres domésticos e é obediente. Esses conhecimentos entram em debate na escola e retornam às famílias por meio das crianças. Sendo assim, inferimos que as crianças contribuem na formação das famílias e dos demais acampados pelos aprendizados adquiridos na escola. Sobretudo, as práticas que envolvem o trabalho na escola, movimentam o

acampamento e a visão de mundo das famílias acampadas. Com limites, que levam em alguns casos à desistência na vida do acampamento, já que nem todas as famílias se inserem ou concordam com a perspectiva formativa da escola.

#### 4.2.4 Relação com os profissionais da escola

Para a pedagogia, o desafio de instruir todas as crianças, garantindo o desenvolvimento intelectual mesmo em diferentes condições históricas, culturais, físicas e sociais, a psicologia de Vigotski criava um novo ‘caminho’: a boa educação para o pleno desenvolvimento intelectual não é aquela que se atém à fase em que se encontram as crianças; a boa educação é a que se antecipa à fase atual da criança, com o modelo histórico cultural do adulto, em uma comunidade em que adultos e crianças estão juntos. (LUEDEMANN, 2002, p.29).

Quando questionamos às crianças e aos demais estudantes sobre serem ouvidos na escola, todos responderam que sim, mas com uma observação: “*os adulto escuta, mas as criança não*” (Ernesto, nove anos).

*Anita (sete anos): Os grandes me ouvem, mas sabe aqueles pequenininho da minha sala?! Ninguém me ouve. Quando a professora saía e era pra mim cuidar eu falava ‘silêncio com paz e com amor’, mas eles ficavam, ficavam, ficavam bagunçando.*

*Pesquisadora: E com os adultos?*

*Anita (sete anos): os adultos conversam. (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Rosa (13 anos): Tudo que a gente fala eles apresentam uma proposta. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

As crianças dos Anos Iniciais entrevistadas enfatizaram essa ideia de que com os adultos é possível estabelecer diálogo, respeito, atenção em suas falas, “*só as professora escutava e os adulto*” afirmou Ernesto (nove anos). Ao comparar a Escola Itinerante com outra escola que havia estudado, Anita (sete anos) afirma que além de não haver Tempo Formativa e Núcleo Setorial, “*não tinha professora que escutava nós, não tinha professora legal*”. Quando referiam-se a relação estabelecida com

os professores, apresentavam dois principais elementos para justificar o gosto, a proximidade e o respeito, sendo eles: o ensino e a escuta. As crianças e os demais estudantes relacionavam a forma como os professores explicavam, a maneira como o ensino era trabalhado e como era significativo o que era aprendido. Além disso, uma das primeiras questões que abordavam era o fato dos adultos permitirem que as crianças falassem e realmente as escutassem.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem para as crianças está intimamente ligado ao ensino, especialmente no que compõe a relação com os professores.

*Anita (sete anos): o professora, da onde eu vim não tinha nada de coisar (referindo-se ao afeto), a gente tinha que copiar um quadro desse tamanho aqui oh (esticando os braços) e tinha uma letrinha pequenininha que não dava pra entender nada... (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Sophie (oito anos): Eu gosto da professora Joelia, eu amo ela. A partir de que ela me ensinou a escrever letra de mão, eu amo ela.*

*Martin (sete anos): Eu lembro do primeiro dia que a Joelia ensinou a gente a escrever com letra de mão, a primeira letra que ela escreveu lá eu lembro qual que é, foi a primeira letra do meu nome, o 'e' minúsculo e o 'e' maiúsculo. (Entrevista com crianças estudantes do 3º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Emiliano (13 anos): Lá os professores era mais rígido e a maioria dos alunos eram só pra aprendimentos né, só conteúdo, aí a gente achava o professor muito chato e dizia 'não vou fazer nada'. Aqui já é diferente, aqui você não entendeu alguma coisa, eles vem e te explico até precisar, é muito legal aqui, lá é só uma vez, no 2º ano eu pedi ajuda pra uma professora e ela chegou a me chamar de burro, eu pedi pra ela me explicar um conteúdo, aqui não, eles tão focados no meu aprendizado.*

*Haydee (12 anos) era bem diferente, eles era mais rígido, já aqui tem uns professor que gosta de dar carinho. Os professores daqui eles são mais abertos, eles tem liberdade pra conversar com os alunos, tipo puxar brincadeiras, e já nessas escolas*

*de cidade que eu já participei elas são diferentes. Ela tem os professores mais rígido, eles tem caras fechadas, estranhos, sei lá. [...] a gente conversa sobre a vida da gente, o que que tá acontecendo, eles contam também. Daí a gente tem tipo contato com o professor e ele tem contato com o aluno, tipo assim na cidade, o aluno pode tá passando por uma fase difícil, o professor não tem aquele contato, já aqui eu já vi várias vezes o aluno ficar triste, chorar e o professor ajudar.*

*Emiliano (13 anos): lá na cidade o professor nem tem o contato com o aluno de professor mesmo, aqui tem uma certa amizade muito grande com os professores. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Simon (10 anos): aqui a gente pode perguntar se tem alguma dúvida, 'o professor como é isso aqui', daí ele explica, ele ajuda a gente; ele não briga; se a gente não entendeu 10 vezes ele explica 10 vezes até a gente entender!'. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Constantemente os/as professores/as das turmas observadas trabalharam valores como respeito, companheirismo, compartilhamento, responsabilidade. Não apenas falavam sobre esses temas, mas buscavam situações em que pudessem ser ensinados e aprendidos, seja por meio de histórias, brincadeiras, atividades, jogos ou momentos rotineiros. O diálogo dos professores com as crianças era baseado no respeito. Possuíam sua autoridade enquanto educadores, mas esta não se engendra num autoritarismo, encaminhavam os combinados, as regras, os valores por meio do diálogo, com explicações e não imposições. Em diversos momentos, lembravam do cuidado necessário com o bem público, do respeito ao próximo, de ajudar o colega, ser companheiro.

Os professores mediavam as situações de conflitos, não apenas resolvendo-as, mas buscando ensinar o significado delas para as crianças, como nessa situação em que um estudante (2º Ano) pede à professora para trocar de lugar porque o colega ao lado o está incomodando. Ela responde que eles precisam aprender a conviver e se respeitar, fica observando os dois à distância e logo em seguida cada um retorna à atividade. Pouco tempo depois conversam sobre assuntos aleatórios. Baseado nos ensinamentos de Makarenko (2002), as crianças necessitam aprender a resolver seus problemas, para isso precisam vivenciar situações reais de

conflitos e responsabilidades, pois assim compreenderão o valor concreto dos princípios teóricos da educação comunista. Seria mais fácil a professora separar os dois, afastá-los, mas para um coletivo funcionar, é preciso fundamentalmente que as pessoas aprendam a se respeitar e a conviver, mesmo com as diferentes personalidades.

Nesse mesmo sentido, houve outra situação em que Ernesto (nove anos) pede pra abrir a porta do banheiro, a professora o deixa ir, mesmo sabendo que, possivelmente, ele não conseguiria abrir porque o cadeado<sup>73</sup> é difícil. Logo em seguida, ele retorna e pede ajuda à ela. Em momento algum ela disse que ele não seria capaz, mas sim permitiu que ele tentasse e visse que realmente não conseguia. Só assim entrevistou e o ajudou.

O respeito é ensinado na prática, se as crianças precisam aprender a respeitar, devem fazer isso enquanto estão sendo respeitadas. Como afirma Freitas (1995) não podemos alcançar um produto não alienado, se o processo for alienante. Referente a isso, apresentamos a situação em que a professora do 2º Ano entende o medo de um menino quando ele não consegue copiar o quadro por ela ter apagado, e chora. Ela não minimiza esse medo. Resolve a situação, escrevendo para a família o que houve.

Ainda refletindo sobre a questão do respeito, destacamos a narrativa de Olga (10 anos), quando questionou à turma se eles lembravam do dia em que o professor entrou na sala fingindo “ser bravo”. O professor questiona: “*imaginem se vocês tivessem um professor assim, o que vocês iam fazer?*”. As crianças, unanimemente, responderam: “*nós ia bagunça!*” (Diário de Campo. Observação do 5º Ano, março de 2018). Isso nos permitiu perceber que a relação deles é baseada no respeito mútuo, com a ideia “eu respeito meu professor porque ele me respeita”.

Isso não significa que as crianças não precisam seguir os encaminhamentos dos professores para as atividades ou comportamentos em sala e podem fazer apenas o que quiserem. Houve uma situação no 2º Ano, em que a atividade era realizar um desenho e Ernesto (nove anos) afirma que vai escrever ao invés de desenhar. A professora explicou à ele que o encaminhamento é outro e que não podemos fazer apenas o que temos vontade, uma vez que precisamos saber quando respeitar, quando realizar os encaminhamentos que foram dados, pois somente assim as pessoas também respeitarão seus encaminhamentos. Pistrak (2011)

---

<sup>73</sup> Chamamos atenção para o fato dos banheiros precisarem de um cadeado, evidenciando as contradições das vivências do MST. Pelos relatos de alguns profissionais e estudantes, o cadeado era preciso por algumas razões, dentre elas: a comunidade pegava o papel higiênico; algumas crianças pegavam para brincar; e também para evitar a entrada de animais no banheiro.

aborda essa questão explicando que as crianças precisavam ocupar cargos de dirigentes e subordinados entre seus coletivos para desenvolver tais habilidades. Há momentos em que precisam direcionar a ação e outros em que precisam saber ser direcionados. Ainda, afirma que não devemos atender todas as vontades infantis, pois “senão estaríamos indo a reboque das preocupações acidentais das crianças. E essa forma seria nefasta, porque estimularia os piores instintos das crianças, exatamente os que não fortalecem absolutamente o coletivo infantil” (PISTRAK, 2011, p.159).

Quando apareceu situações com concepções preconceituosas, com pensamentos carregados de valores deturpados, os professores interviram, questionaram, apresentaram outro ponto de vista e buscaram construir novas ideias junto as crianças. Como ocorreu nos momentos narrados a seguir: Carlos (10 anos) diz que só os meninos poderiam ir ao pomar, pois as meninas se machucariam. Imediatamente, o professor questiona “*o que faz com que elas sejam diferentes? Por que só elas correm esse risco e vocês não?!*”. A turma conversa sobre o assunto e, logo em seguida, todos entram no pomar; no 2º Ano, Ernesto (nove anos) chega na sala e corre para pegar uma cadeira diferente enquanto outra menina também estava tentando pegá-la, eles dialogam e não chegam num acordo, a professora intervém sugerindo que eles revezem a cadeira, Ernesto responde “*não empresto nada pra ninguém*”. A professora dialoga com ele e explica que é impossível vivermos sem precisar da ajuda de alguém, por isso também precisamos ajudar e compartilhar o que temos. Após a conversa, ela continua com a tarefa que estava fazendo, ele fica em silêncio, pensativo, logo em seguida, fala em voz baixa “*vou lá emprestar pra ela*”, as duas crianças revezam a cadeira durante a aula e a professora o elogia por sua atitude (Diário de Campo, observação das turmas, março de 2018).

No 5º Ano, o professor ao perceber que a turma, ainda que pequena – composta apenas por sete estudantes – estava com dificuldades de convivência, fez uma dinâmica em que eles precisavam escrever uma característica que julgavam ser positiva e outra negativa de si mesmo. Uma criança escreve “*idiota*” como negativa, o professor questiona e ela explica que Simon (10 anos) a chama assim, então ela acha que realmente deve ser. O professor questiona ao grupo “*quem merece se sentir idiota?*”, todos respondem “*ninguém*” e inicia-se um diálogo sobre como precisamos respeitar o outro e como atingimos e até ferimos as pessoas com nossas falas e ações, por isso a importância de sermos responsáveis em nossas relações. Explica que “*nós seres humanos dependemos de outros seres humanos [...] só nos tornamos humanos convivendo com outros humanos*”. Nessa mesma atividade, outra criança escreve que é “*andarilho*” (por estar sempre andando pela sala), o professor explica que

*“ficar andando na sala, em certos momentos, é falta de disciplina. Vocês tem que ser concentrados, disciplinados [...] tomem cuidado com a hora que o colega tá falando [...] em algum momento da vida, vamos fazer alguma coisa que pode parecer chata”* (Diário de Campo, observação do 5º Ano, março de 2018).

Em diversos momentos foi observado encaminhamentos sobre disciplina para a aprendizagem, respeito e responsabilidade. Tanto os profissionais quanto as próprias crianças explicavam e cobravam isso de seus colegas para que fosse possível vivenciar o cotidiano escolar. A ideia da disciplina é construída, mas não imposta. É explicado o seu valor, a sua responsabilidade perante essa sociedade de classes em que os trabalhadores precisam ter disciplina para alcançar seus objetivos, uma vez que seus direitos, historicamente, precisam ser conquistados. Com base em Krupskaya (2017, p. 115), a auto-organização é uma “forma de ensinar a autodisciplina, como hábito para acatar voluntariamente a vontade coletiva”.

Destacamos algumas falas do professor do 5º Ano acerca da necessidade de disciplina para o estudo: *“Não dá pra vir pra escola só pra fazer cópia e não prestar atenção, não entender”*; *“Vocês precisam desenvolver essa concentração pro estudo”*; *“Há momentos pra brincar, mas não são em todos, vocês concordam?”*. O professor chama atenção deles em relação a postura de estudante que precisa ser criada e sobre a concentração para o estudo que precisam desenvolver. Ao perceber que as crianças estão com dificuldade em compreender o que leem e o que escutam, ele explica que vai mudar a metodologia da aula e passará a dialogar mais e escrever pouco no quadro, para que eles desenvolvam a atenção e a interpretação. Insiste que eles devem anotar o que ele explica e não só escrever o que está no quadro, *“estar com o caderno aberto e registrar o que o professor fala que vocês acham importante”*. Ainda, afirma a importância da disciplina para a vida tanto de estudante quanto de militante, especialmente em relação a auto-organização: *“vamos treinar agora, falar um de cada vez”*; *“Se você não vai prestar atenção, não faça nada que tire atenção dos seus colegas.”* (Diário de Campo, observação do 5º Ano, março de 2018).

Observamos que as crianças e os demais estudantes percebem quando os adultos chamam atenção, entendem o motivo, sabem que não estão agindo conforme os combinados e por isso a relação entre eles não demonstra ser autoritária, nem tampouco abusiva.

*Emiliano (13 anos): tem gente até que brinca com o Jones (coordenador) dizendo que ele é chato, só*

*que é o jeito né, ele tem que ser um pouco rígido sim, só que se tá na hora do recreio pode chegar e brincar com ele mesmo, só que ele não gosta que a gente saia da sala direto pra ficar indo no banheiro, ficar se dispersando assim né, ele tá certo né, não dá.* (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Não há uma inflexibilidade nos comandos da escola. Não é por ser baseada numa pedagogia revolucionária que não é capaz de pensar a criança enquanto criança. Nem tampouco, de estabelecer ordens e achar que só por elas existirem, todos a respeitarão e a cumprirão em todos os instantes. Claramente, os adultos envolvidos nesse processo têm esse pensamento bastante fortalecido e buscam, em sua prática diária, lembrar dele ao lidar com as crianças e os demais estudantes. O fato de todos os profissionais dos Anos Iniciais serem do Movimento é um elemento fundamental para haver essa coesão entre a teoria e a prática.

Na escola há, efetivamente, a distinção entre professor/a e estudante, no sentido de ambos perceberem suas responsabilidades específicas, tendo em vista a responsabilidade do outro. Isto é, professores/as ensinam não apenas por ensinarem, por realizarem sua tarefa enquanto educadores/as, mas ensinam pensando realmente se os estudantes estão aprendendo. A relação entre ensino-aprendizagem parece realmente ser incorporada por eles. As crianças, por sua vez, demonstram que seu aprendizado está relacionado à forma como é ensinado, tanto em relação a organização da escola, quanto ao ensino realizado pelos profissionais.

A aula é o momento em que o/a professor/a é responsável, mas isso não significa que as crianças não participem desse momento também. O fato deles estabelecerem relação harmoniosa e respeitosa com as crianças, de pedirem suas opiniões, de explicar ao invés de decretar, é uma forma de permitir a participação infantil na sala de aula. As crianças não podem fazer tudo ou somente o que querem, porque essa não é a proposta da escola, nem tampouco a concepção de auto-organização em que está ancorada, mas ajudá-las a pensar no que querem e em formas de conquistar, é uma das tarefas que os/as professores/as se propõe a realizar. Esse movimento não é natural, é construído por meio da organização da prática pedagógica. São ensinamentos constantes para as crianças e para os professores. Salientamos que estes nos relataram sua preocupação em

estarem alcançando os objetivos da proposta educacional da escola<sup>74</sup>. Tem a clareza que não são tarefas fáceis, mas estão constantemente se questionando e procurando trilhar os caminhos para a auto-organização infantil, na direção da formação plena das crianças.

### 4.3 ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL E POTENCIALIDADES DE AUTO-ORGANIZAÇÃO

Ao partir da Teoria Histórico-Cultural, a qual defende a dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, compreendemos a necessidade de possibilitar condições de múltiplas aprendizagens e vivências para as crianças, contrapondo-se aos conhecimentos isolados, fragmentados e pontuais. O compromisso dessa teoria é com o ser humano em suas diversas dimensões, as quais são capazes de possibilitar mudanças significativas no desenvolvimento humano.

Com base nisso, apresentamos para além das aulas, os tempos formativos, os quais apresentam-se como espaços que possibilitam novos aprendizados e desenvolvimentos para as crianças Sem Terrinha, especialmente por proporcionarem a participação delas na escola por meio dos Núcleos Setoriais.

#### 4.3.1 Trabalho na perspectiva das crianças

Nas observações das turmas, evidenciamos que as crianças apresentam noções dos fenômenos que as cercam, especialmente sobre questões relativas à produção, ao trabalho agrícola, ao trabalho explorado, com posicionamentos firmes e coesos. Apresentaremos um compilado de diálogos realizados na turma do 2º Ano entre a professora e as crianças:

*Professora: O que as famílias fazem, produzem?*

---

<sup>74</sup> O professor do 5º Ano nos relata que antes de dormir fica pensando em como trabalhar o conteúdo, como eles vão “receber”, quais aspectos formativos vão estar sendo trabalhados, de que forma, o que cada um vai falar. A professora do 2º Ano, também nos conta que não sabe se está lidando bem com as crianças, que não aprendeu sobre todas as relações e intervenções que precisa fazer, mas que tenta fazê-las de acordo com aquilo que entende que é a proposta da escola. Os dois se mostram bem abertos pra discutir suas práticas e ouvir nossas sugestões, por mais singelas que elas tivessem sido naquele momento de pesquisa em campo (Diário de Campo, março de 2018).

*Crianças: Planta, mata vaca, cata metal pra vender, planta milho, mandioca, pimenta, abacaxi, luta com cavalo (no sentido de trabalhar com ele).*

*Professora: Pra que trabalham?*

*Crianças: Pra não morre de fome; Pra não morar na rua.*

*Professora: Pra que serve a nossa roupa?*

*Crianças: Pra trabalha.*

*Professora: O que é comércio?*

*Crianças: Loja; padaria; vendedor de carne.*

*Professora: É mais fácil vender aqui ou em Faxinal?*

*Crianças: É mais fácil lá porque aqui as pessoas não tem dinheiro; lá as pessoas eles são ricos; vender geladinho lá é mais difícil porque gasta muito álcool e pode estragar as coisas; aqui tem pessoa que tem pouco dinheiro e lá elas tem.*

*(Professora explica os gastos de ir lá vender, mas fala das proporções).*

*Crianças: Não é bom vender em Faxinal porque lá tem bandido e eles passam e roubam.*

*Professora: É melhor ir pra longe trabalhar pra ganhar dinheiro ou trabalhar aqui e produzir seu próprio alimento?*

*Crianças: Trabalha aqui e planta nossa comida.*

*Professora: Como são comercializados?*

*Crianças: Em caixas; carrinhos; carro.*

*Professora: Pra comprar um apontador o que o pai e a mãe precisam fazer?*

*Crianças: Trabalhar!*

*Professora: O que é adubo?*

*Crianças: Esterco de galinha; de vaca; cavalo; casca de frutas; resto de comida; folha.*

*Professora: Se abrir essa terra vão achar o que?*

*Crianças: Minhoca!*

*Professora: Porque a gente só encontra nesse tipo de terra?*

*Crianças: Só terra molhada e macia ela consegue andar. (Diário de Campo, observação do 2º Ano, março de 2018).*

Nesse diálogo, podemos observar diversas questões pertinentes à visão de mundo e de trabalho que as crianças demonstram adquirir. Saber o que e como produzem, qual a melhor forma de comercializar seus produtos, reconhecer que na cidade há um contexto de violência que

implica diretamente no modo de vida das pessoas, são aprendizados que nos permitem refletir sobre como essa criança está interagindo com seu contexto social. Relacionar o trabalho não diretamente com o dinheiro, mas com a fome e a moradia nos permite compreender a visão de trabalho enquanto possibilidade de vida, de subsistência, de superação das necessidades humanas. Todavia, ao se referirem sobre o comércio demonstram aproximação com as relações de trabalho numa sociedade capitalista.

Além dessa visão do trabalho relacionado com a produção, uma criança responde: *“minha vó olha minhas tarefas”*, afirmando que isso também é um trabalho. Ainda, a professora questiona *“o que é trabalho na escola?”* e as crianças respondem *“plantar horta, carpir, estudar”*. Ao relacionar o estudo como uma forma de trabalho, podemos perceber que a ideia de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual é transmitida às crianças, e estas demonstram que essa visão está sendo construída. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança possui capacidade para construir conceitos já na infância, assim, percebemos como as crianças se aproximam dessa construção por meio das relações sociais estabelecidas, especialmente, por conta da educação escolar.

Para Nosella (2002, p. 117), os pesquisadores russos superaram a visão naturalista dos estudos do desenvolvimento da criança, *“O fato de a sociedade capitalista afastar as crianças do mundo do trabalho dos adultos nos dá a ilusão de que o mundo das crianças seja algo totalmente desligado, avulso, separado das relações de produção e de reprodução social”*. A criança não existe num mundo isolado, ao nascer, passa a fazer parte de um contexto sociocultural pré-determinado por sua família. Se estas famílias precisam trabalhar diariamente por seu sustento, a criança aprende e se desenvolve com base nessa realidade. A condição social que a família ocupa na estrutura de classe determina a cultura que será apropriada pela criança. Por isso a complexidade ao tratar do *“trabalho infantil”* (retratado no capítulo 1), pois do mesmo modo que não podemos naturalizar a exploração do trabalho infantil com todas as suas implicações no desenvolvimento da criança, também não podemos desconsiderar sua condição de classe, de satisfação das necessidades e de sua aprendizagem.

Os conhecimentos produzidos e adquiridos não conseguem se fixar pela herança biológica, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. Os humanos diferem-se dos animais por possuírem uma atividade produtiva e criadora, o trabalho. Se este foi responsável pela hominização, vale dizer também que é por conta dele que é possível a humanização. Nas palavras de Marx:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

Com base nisso, observamos que as crianças afirmam com veemência as ações que podem ou não realizar por serem crianças. Muitas têm noção da diferença do trabalho que a criança pode realizar e do que pertence ao mundo dos adultos. Ainda, apresentam críticas ao trabalho capitalista ao afirmar que não vale a pena trabalhar na cidade. Na entrevista com as crianças do 3º Ano, elas enfatizam que há trabalhos que as crianças não podem realizar, como cantar o lixo do chão, explicando que esse trabalho deveria ser feito pelos maiores, pois é muito cansativo. Mas trabalhar na horta, ajudar na cozinha, embelezar a escola com pinturas de pneus, canteiros de flores, podem ser formas de trabalho praticado pelas crianças. Após criticarem o ato de catar o lixo do chão, eles afirmam que ao invés de terem esse tipo de trabalho, as pessoas deveriam utilizar o lixeiro, como é o encaminhamento da escola. A coordenadora C1 corrobora com essa questão e enfatiza que há práticas que precisam ser superadas pelos Núcleos, mas que para isso, é preciso que haja diferença nos comportamentos das crianças e demais estudantes. Enfatiza que catar lixo do chão não é um trabalho educativo que a escola procura desenvolver, mas sim ensinar sobre o ato de não jogar mais lixo no chão. Entretanto, ainda precisam que os Núcleos exerçam essa prática. Nesse sentido, lembramos do que Shulgin (2015) explica sobre o trabalho socialmente necessário, ao afirmar que há ações que precisam ser superadas por meio de novos costumes apreendidos pelas crianças, pois muitas práticas de trabalho não são consideradas pedagógicas e precisam ser ultrapassadas, deixando de fazer parte das ações escolares.

Salientamos que, de acordo com os coordenadores dos Núcleos, professoras e coordenação pedagógica, a escola já desenvolveu algumas ações na perspectiva do trabalho socialmente necessário, como a recuperação das minas de água do acampamento, em que para além dos conhecimentos da química e biologia, fomentaram a discussão sobre a qualidade da água e a conservação da mina com a coordenação do acampamento e, ainda, articularam com os responsáveis da prefeitura de Ortigueira a sua recuperação. Outra ação que foi articulada com a prefeitura foi o encobrimento das voçorocas existentes na entrada do

acampamento, as quais representavam risco para a comunidade (foi resolvido apenas um lado até o momento da pesquisa). Ambos trabalhos não foram realizados apenas pela escola, mas sobretudo, por meio dela. Ou seja, evidentemente, essas ações precisavam de trabalhadores especialistas e maquinários específicos, o trabalho dos estudantes foi dar visibilidade para essa questão e aprender as formas adequadas para solucionar o problema, articulando as ações necessárias com os responsáveis. De acordo com Krupskaya (2017) e Shulgin (2013) essas são formas dos estudantes praticarem o trabalho socialmente necessário.

Além destas, destacamos outras ações que foram para além das práticas de trabalho na escola e envolveram os acampados, como: o cinema da terra<sup>75</sup>; o Jornal Maila Sabrina<sup>76</sup>; as aulas de dança<sup>77</sup>; a identificação das ruas e brigadas (no momento da pesquisa de campo estavam iniciando esse trabalho); a ornamentação dos espaços do acampamento juntamente com o coletivo da juventude. Essas práticas partiram dos trabalhos nos Núcleos, das reflexões entre a realidade e o conhecimento, e alcançaram a vida no acampamento. Segundo a coordenação pedagógica, a escola tem o desafio de continuar desenvolvendo mais trabalhos que extrapolem os espaços da escola e contribuam diretamente com os acampados. Uma das propostas que estava sendo refletida pelos coordenadores do NS Embelezamento era plantar árvores no entorno da escola e da quadra de esportes do acampamento para possibilitar mais sombras e evitar o excesso de calor nesses espaços (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).

---

<sup>75</sup> Sessões de filmes organizadas pelo NS Comunicação. De acordo com a coordenadora C1, tornou-se um “espaço formativo” em que há possibilidade em dialogar com os acampados sobre a realidade (Diário de Campo, março de 2018).

<sup>76</sup> Divulga informações de todo o acampamento, sendo significativas ao Movimento. Construído coletivamente por todos os estudantes, mas sua organização também é responsabilidade do NS Comunicação (Diário de Campo, março de 2018).

<sup>77</sup> Especificamente de Zumba. Esses momentos de encontro entre as mulheres possibilitou o fortalecimento desse grupo, reflexões sobre temas importantes como o cuidado com o corpo saudável, a alimentação, autosustentação, uso dos agrotóxicos, ervas medicinais, etc. Também foi iniciado pelo NS Comunicação. (Entrevista com coordenadora pedagógica C1. Pesquisa de Campo, março de 2018).

### 4.3.2 Núcleos Setoriais como potencializadores da auto-organização

O todo sem a parte não é todo,  
 A parte sem o todo não é parte,  
 Mas se a parte o faz todo, sendo parte,  
 Não se diga que é parte, sendo todo.  
 (MATTOS, 2010)<sup>78</sup>.

De acordo com Krupskaya (2017, p.185), alguns dos princípios da construção socialista na Seção Escolar do Conselho Científico Estatal<sup>79</sup> era: “a organização do trabalho em pequenos coletivos, isto é, em brigadas, o planejamento racional do trabalho da brigada, a divisão do trabalho dentro da brigada, a ajuda mútua, o controle mútuo, a avaliação do trabalho”. Partindo dessa perspectiva de organização do trabalho infantil na escola, apresentaremos a participação das crianças nos Núcleos Setoriais, os quais representam o espaço destinado ao desenvolvimento da auto-organização estudantil.

De acordo com a coordenadora C1, para a construção dos NS foi realizado um mapeamento das práticas de autosserviço das escolas do Paraná, “*a partir de todas essas situações de autosserviços das escolas foram apontados alguns Núcleos Setoriais que dariam conta de todos esses autosserviços*” e a partir disso, cada escola selecionou, com base no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes, quais NS seriam necessários para cada instituição.

A avaliação da escola (feita anualmente por todos envolvidos na escola) é que há demanda desses autosserviços dos Núcleos e, portanto, todos ainda precisam compor a organização do trabalho na escola. A coordenação afirma que não surgiu, até o momento, a necessidade de outro Núcleo, mas enfatiza que há possibilidade de mudanças tanto das tarefas que o compõe, quanto do próprio término ou criação de outros NS. Ou seja, sua composição não é imutável, o contexto da escola é que indica quais precisam existir a partir das demandas dos autosserviços existentes<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Trecho do poema “O todo sem a parte não é todo”.

<sup>79</sup> Era uma Seção que fazia parte do Narkompros, responsável pela criação dos currículos e programas escolares.

<sup>80</sup> Essa consulta é realizada na Reunião da Executiva “*esses núcleos estão dando conta das necessidades de autosserviço da escola? A gente sempre questiona, se sim, então permanece*”. Ainda, afirma que o “*interessante é que eles agregam tarefas, tem aquele documento orientador, mas a finanças pode assumir mais isso*”.

Como realizamos a pesquisa de campo no início do ano letivo, os Núcleos Setoriais estavam iniciando sua organização. Os dias da semana também haviam sido trocados e diminuídos, o que gerou impactos nas práticas de trabalho dos NS. Ainda, algumas crianças demonstraram não entender a dinâmica organizativa do Núcleo. Por esse motivo, o coordenador C3 nos alertou que se fizéssemos a pesquisa no final do ano passado poderíamos encontrar mais elementos de auto-organização das crianças que contribuíssem com as análises da pesquisa, no entanto o fato de estarmos presentes na escola no início do ano ajudaria a potencializar a organização dos Núcleos, “*em vez de nós ajudar você, você que ajuda nós!*”<sup>81</sup>. Pois, segundo ele, somente a nossa presença na escola e o fato dos estudantes saberem que nossa investigação era referente a auto-organização, já causaria impactos em suas movimentações.

De acordo com o referido coordenador, historicamente, as Escolas Itinerantes não tiveram a estrutura apropriada, nem tampouco os profissionais necessários para suprir as demandas institucionais. Assim, os trabalhos desenvolvidos nos Núcleos surgem também com o intuito de suprir a precariedade escolar. Ou seja, a própria criação dos Núcleos já parte da ideia de autosserviço e isso não é negado, entretanto percebem a potencialidade de desenvolver a auto-organização por meio dessas práticas. Todavia, a concepção de trabalho que embasa a proposta dos Núcleos Setoriais na escola parte de pressupostos marxistas que visam a emancipação humana.

Baseando-nos na concepção que Krupskaya (2017, p.116) apresenta sobre auto-organização, compreendemos essa prática como o caminho para a organização do trabalho e do estudo coletivo, “O nascimento da auto-organização somente é possível na escola do trabalho, na escola com amplo desenvolvimento da vida social, onde as crianças estão constantemente organizando-se para fins diferentes”. A autora nos alerta que no primeiro nível de ensino, onde o trabalho aparece com menor capacidade de desenvolvimento e “onde a função da criança é mais limitada, as tarefas são mais simples, e as formas de auto-organização devem ser mais elementares, aproximam-se de uma democracia simples” (KRUPSKAYA, 2017, p. 122). Não a democracia tal qual conhecemos no sentido burguês, “nossa democracia é uma democracia revolucionária e uma democracia de classe, tem um caráter e uma natureza completamente diferentes” (PISTRAK, 2011, p.143). Assim, para além de pensarmos na

---

*e isso.*” (Entrevista com coordenadora pedagógica C1. Pesquisa de campo, março de 2018).

<sup>81</sup> Entrevista com coordenador C3. Pesquisa de Campo, março de 2018.

auto-organização, precisamos compreender as formas de participações infantis e suas influências no desenvolvimento das personalidades das crianças.

Isto posto, apresentamos a fala do coordenador C3 em relação a importância dos NS para o desenvolvimento de diferentes dimensões humanas:

*O Núcleo Setorial tem contribuído muito nessas outras dimensões que as vezes a sala de aula não dá conta, a sala de aula mexe muito com o cognitivo e uma ou duas dimensões no máximo, agora o NS mexe com muitas. Já começa pela questão de gênero, é um coordenador e uma coordenadora, já compreendem isso, de político, de auto-organização, de trabalho, de iniciação ao trabalho, de disciplina, então assim, se nas escolas não tem Núcleo essas várias dimensões não são possíveis, mesmo que fosse a melhor proposta pedagógica, mas só a sala de aula não dá conta e os outros tempos educativos potencializam. Por isso que eu não vejo uma escola somente com o tempo educativo aula, não dá! (Entrevista com coordenador pedagógico C3. Pesquisa de campo, março de 2018).*

Além disso, os profissionais compreendem que nesses espaços formativos a criança tem a oportunidade de se conhecer, experimentar, superar suas fragilidades, perceber suas possibilidades, desenvolver a afetividade, formar novas habilidades<sup>82</sup>.

De acordo com os/as professores/as e coordenação, a organização do trabalho pedagógico da escola é uma proposta que precisa estar constantemente sendo formada nos profissionais. Não é algo acabado, consolidado, internalizado em todos os participantes. Muitos se aproximaram da proposta há pouco tempo, nenhum dos profissionais havia trabalhado sob essa perspectiva pedagógica em outras escolas. O cenário formado pode ser dividido em dois grupos: de um lado, aqueles que ainda estão se apropriando da teoria e, de outro, aqueles que buscam realizar a práxis por mais que se deparem com inúmeras dificuldades para isto.

---

<sup>82</sup> Houve relatos de crianças que afirmaram terem vergonha de falar em público, mas no NS, por estar na função de coordenação, está aprendendo a desenvolver essa habilidade.

Nesse sentido, a coordenadora C1 afirma:

*[...] o próprio grupo de educadores a cada ano altera o quadro, a gente não tem as mesmas pessoas, o que normalmente não altera são as lideranças e tal e alguns que se mantém e aí uma pessoa chega num espaço com uma outra proposta e a gente sabe que a compreensão não é só você ler o Plano de Estudos que você se apropria da proposta, não. Quantos anos a gente tá aí inserido e tem coisas que a gente ainda tá tentando compreender, então exige esse resumo, antes que consigam pensar com complexidade né, e infelizmente os grandes mediadores da maior parte de tempo do Núcleo são os acompanhantes, os educadores. Porque é isso que a gente diz, a gente quer a autonomia dos estudantes, quer que eles se auto-organizem sim, com certeza, só que ao mesmo tempo o educador não vai ficar de lado, ele é o grande sujeito mediador do processo. Então ele tem que ter compreensão de todas as situações, compreensão dessa formação humana e ir buscando esclarecer, por exemplo, essa questão do lixo o porquê que é necessário que cate, tá mas por que é necessário catar, por que que ao invés de ficar catando no Núcleo a gente não faz conscientização pra que não joguem, porque na verdade o caminho é esse! É se educar pra jogar no lugar certo e não ficar a vida toda catando, só que se a gente não tem seres realmente 'pensantes' lá no Núcleo, com compreensão da proposta e que com essas coisas que a gente quer desenvolver nos educandos, tem vezes que eu falo 'gente, vamos desenvolver nos educadores também né porque nem eles tem', aí você não consegue também trabalhar aquilo que você não se deu conta e que não tem em você ou você não conhece né. É bem complicado isso, como que você trabalha a auto-organização se nem você se auto-organiza? É mais difícil né?! [...] é a mesma coisa que eu exigir de uma criança que coordene o Núcleo, se ela nunca coordenou, nunca ensinaram ela coordenar, não é espontâneo. Não nasce com a gente. Tudo é aprendido, tudo é desenvolvido. Por isso que eu digo, são pessoas essenciais lá dentro [...].*

(Entrevista com coordenadora pedagógica C1. Pesquisa de campo, março de 2018).

Assim, o fato de existir os professores acompanhantes, além de ser uma exigência das famílias, é também uma concepção de que a auto-organização não é inata, precisa ser ensinada, desenvolvida. Cabe ao educador ser um conselheiro, companheiro mais velho, auxiliar esse processo (PISTRAK, 2011).

De acordo com Krupskaya (2017), a tarefa dos educadores é ensinar às crianças adquirir consciência dos problemas organizacionais para que consigam encontrar meios para solucioná-los. A intervenção deve ser de forma indireta, sem determinar a ação das crianças, apenas influenciar. Para os pedagogos revolucionários, as crianças desenvolvem auto-organização por meio de práticas organizativas. Assim, compreendemos que o desenvolvimento dessa habilidade precisa ser possibilitado por meio da organização escolar e da atuação dos profissionais. Isso é importante, na medida que a apreensão do conhecimento passa a ser compreendida como processual, propositiva, possibilitada por meio de condições de ensino. Mais uma vez afirmamos, que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças partem das condições materiais.

Nessa perspectiva, ressaltamos que algumas crianças entrevistadas afirmaram que, por vezes, realizavam as atividades do Núcleo e os/as professores/as acompanhantes não participavam. Além de criticarem a postura desses profissionais, asseguraram que essa não é a postura que se espera deles, justificando que “*Não é justo que uns trabalhem e outros não*” (Martin, sete anos). Em nossas observações e entrevistas, especialmente os coordenadores dos NS explicitaram sobre a prática de alguns profissionais da escola em específico, a qual não corresponde ao que a escola espera enquanto postura dos/as professores/as. Ao compararmos com observações críticas das crianças em relação aos professores acompanhantes, percebemos que se tratavam dos mesmos que os coordenadores de Núcleo haviam se referido. Novamente, enfatizamos que a maioria dos/as professores/as citados/as não faziam parte do Movimento e justamente foram os criticados pelas crianças e demais estudantes. Ou seja, ser do MST é uma característica fundamental para a práxis revolucionária dos professores da Escola Itinerante.

Outrossim, a coordenação reconhece a necessidade de estar acompanhando e contribuindo com a formação dos/as professores/as, por mais que entenda as diversas situações que compõe o quadro de profissionais da escola (inserção, apropriação, falta de entrega para a

proposta, etc.), “*Vamo parar de achar que tá tudo bom e vamo lá ver se tá bom, vamo ajudar a construir junto né! [...] não é entrar e observar, a gente quer tá junto, construir junto, ajudar a mediar, construindo aquele educador, construindo aquele educando que tá lá*” (Entrevista com coordenadora pedagógica C1. Pesquisa de campo, março de 2018). De acordo com o coordenador C3, sua “*utopia é um dia não precisar mais de acompanhante*”, pois isso significaria que as crianças alcançaram efetivamente a auto-organização.

A atitude do professor do 5º Ano, quando recebe os estudantes do NS Registro e Memória<sup>83</sup> em sala, é um exemplo de como é importante quando o adulto entende e internaliza a proposta da escola. Na situação, os estudantes pedem para que o professor diga o que está trabalhando em sala para eles anotarem, ao invés do professor apenas responder, convidando-os para entrar e observar a aula, pois essa é a tarefa deles, compreender o que está acontecendo, observar a metodologia dos/as professores/as, o envolvimento da turma, registrar, desenvolver esse olhar e não apenas escrever o que lhe dizem sobre o conteúdo trabalhado.

Quando os/as professores/as acompanhantes não ficam presentes no momento do Núcleo, as crianças levam essa crítica para a Reunião da Executiva, pois essa é uma tarefa deles/as. A ausência dos profissionais ainda é algo que modifica, consideravelmente, a organização dos Núcleos, bem como o envolvimento, a participação, a compreensão estudantil referente a essa prática.

Questionamos aos profissionais da escola o que entendiam por auto-organização, para percebemos o que estava sendo compreendido e direcionado às crianças. Pudemos perceber que a concepção de auto-organização da maioria, especialmente da coordenação da escola, parte dos ensinamentos da Pedagogia Soviética.

As professoras entrevistadas afirmam que as crianças e os demais estudantes se auto-organizam por meio dos Núcleos Setoriais, por ser um espaço de responsabilidade deles. Para uma professora, o fato de “*não precisar ficar o professor chamando atenção*” significa que as crianças conseguem se auto-organizar. Entretanto, salientamos que em nossos acompanhamentos nos Núcleos, houve intervenções constantes dos adultos para que os estudantes se organizassem. Já outra professora, aprofunda um pouco mais a questão e afirma que a auto-organização no NS ocorre pelo fato dos estudantes distribuírem as tarefas entre si e realizarem-nas apenas com a mediação e o auxílio dos adultos. Também

---

<sup>83</sup> Uma das tarefas do NS é registrar todas as aulas. Os estudantes se dividem e revezam para ir nas salas em todos os períodos.

alerta que as crianças realizam a organização das salas, arrumando as cadeiras e carteiras, varrendo, limpando o lixo, etc., e que isso também uma forma de auto-organização.

Pistrak (2009; 2011) e Shulgin (2015) afirmam que essa prática é considerada autosserviço e não tem ligação direta com a auto-organização. Pode ser um caminho, mas não necessariamente, pode até mesmo atrapalhar o alcance da auto-organização, por ser mais fácil de ser realizada e por geralmente ser o limite de organização infantil na escola.

Entretanto, a coordenação da escola aponta questões acerca da necessidade de alcançar a auto-organização, mas entendem que a escola, com sua organização, tem potencialidade para educar as crianças a se auto-organizarem, sendo os Núcleos Setoriais o maior espaço para elas aprenderem essa prática, mas não o único.

De acordo com a fala da coordenadora C1:

*A auto-organização é uma capacidade humana, é algo que há possibilidade de desenvolver em mim só que com mediação, com acesso [...] é algo que pode ser desenvolvido na gente e é essencial. Tem os espaços que principalmente devem possibilitar desenvolver a auto-organização?! Tem. Só que a auto-organização é algo que tem que estar com a gente, então tem que formar seres humanos que se auto-organizem, na vivência e não num espaço só [...]. É a capacidade nossa de se organizar em diversos espaços, diversos momentos, situações e ações que a vida vai nos perpassando, na escola, na comunidade. E isso a gente carrega com a gente e depois de adquirida não tem como você ignorar ela né. (Entrevista com coordenadora pedagógica C1. Pesquisa de campo, março de 2018).*

Os coordenadores afirmam que o que conseguem realizar na escola por meio dos trabalhos nos NS é o autosserviço, percebendo-o como um limite a ser superado. É evidente na fala de todos os profissionais da escola que a auto-organização não deve se limitar ao espaço do NS, ainda que considerem essa organização de trabalho na escola como o lugar de aprender e praticá-la, compreendem que ela precisa estar presente em outros espaços educacionais e sociais.

Compreendemos que também é por conta dos Núcleos que se torna possível a participação infantil na gestão da escola investigada. Com base na ideia de auto-organização, os educadores afirmam que as crianças e os demais estudantes contribuem com a avaliação da escola, especialmente

nas Reuniões da Executiva, em que os coordenadores dos NS apresentam as avaliações e as propostas de encaminhamentos de cada Núcleo, quinzenalmente. Ou seja, existe a prática de refletirem sobre a estrutura da escola, avaliarem os avanços, perceberem os problemas da instituição como um todo e proporem ações que possam realizar.

Destacamos essa noção de trabalho que aparecia nas avaliações. A toda questão levantada, existia uma forma pensada por eles de como realizá-la. A cada ideia sugerida, havia o compromisso e as propostas de como seriam cumpridas. Ou seja, isto é o retrato da ideia de responsabilidade pelas ações do coletivo (KRUPSKAYA, 2017). Assim, enfatizamos que a ideia de trabalho pensado está intimamente ligada ao trabalho realizado. Deste modo, percebemos elementos que contribuem com o espírito de divisão do trabalho baseado na solidariedade, no companheirismo e não na hierarquização, bem como no objetivo de superar a segregação entre trabalho manual e intelectual (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 2004). A exemplo, numa reunião do NS Embelezamento, um estudante sugere que a louça utilizada no recreio seja lavada por eles, afirmando *“já não basta ela cozinhar tudo pra nós ainda tem que lavar tudo depois?!”*, referindo ao excesso de trabalho da cozinha da escola<sup>84</sup> (Pesquisa de campo, março de 2018).

Ao observar as reuniões de avaliações dos Núcleos (anterior a Reunião da Executiva), percebemos que as crianças apontavam problemas que não diziam respeito somente à elas, situações que precisavam ser melhoradas em outras salas, por exemplo. Ainda, evidenciamos que os estudantes prestavam bastante atenção nas questões estruturais da escola, já as crianças, além de se preocuparem com isso, apresentavam questões referentes ao comportamento das pessoas, especialmente das próprias crianças ou demais estudantes. Relatavam que os “grandões” ainda batiam nos menores, que ainda existiam os “apelidos”, que os maiores sujavam as salas, jogam lixo no chão, destruíam as ações de cuidados com a escola realizadas pelas crianças, etc.

Enfatizamos que na Reunião da Executiva, a participação das crianças e dos outros estudantes era equanimemente à dos adultos presentes (professores/as acompanhantes dos NS e coordenação da escola). Os adultos respeitavam o momento de fala dos estudantes, não ignoravam suas questões, nem tampouco suas propostas. As demandas de trabalho apresentadas eram acolhidas pela coordenação pedagógica e professores/as.

---

<sup>84</sup> Vale registrar que a escola tem apenas uma cozinha contratada para os três períodos de trabalho.

#### 4.3.2.1 A relação entre coordenadores/as dos Núcleos Setoriais e demais estudantes

Segundo Pistrak (2011), além da auto-organização almejada, existe um outro tipo que precisa ser superada:

A organização do primeiro tipo é principalmente destinada a ajudar o professor e a escola; trata-se, em princípio, de um assunto que parece bastante estranho às preocupações das crianças. De fato, nesse caso, a auto-organização deve apoiar um regime escolar determinado, deve elaborar as formas que possibilitarão uma feliz aplicação do emprego do tempo traçado pelos adultos. Dessa forma, teremos muitas vezes não a reunião das crianças num coletivo, mas, ao contrário, uma espécie de divisão, na medida em que uma parte das funções é transmitida pelos adultos a um certo número de crianças, que assumem a responsabilidade de governar e dirigir seus colegas, sem que estes sejam persuadidos da necessidade de obedecer. [...] A disciplina torna-se impossível, é preciso lutar com as crianças difíceis, etc. É preciso pensar nas punições e em outros meios de ação. [...] fica faltando a alma da criança, a criança como um conjunto está ausente, só está presente uma parte da criança, uma pequeníssima parte que não tem quase nada em comum com os interesses e as tarefas que estão na base da auto-organização. A auto-organização tornou-se algo estranho para a criança. Basta que o professor abandone por um curto tempo as rédeas que segura (mesmo que tenha conservado para si apenas a autoridade moral), e a ordem estabelecida, a organização, começam a rachar aqui e ali. (PISTRAK, 2011, p. 147).

Nessa perspectiva, apresentamos as falas dos coordenadores/as dos NS ao responderem sobre as dificuldades desse papel:

*Pesquisadora: É fácil ser coordenador?*

*Solano (14 anos): Até que não... a gente tem que ficar gritando. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).*

*Emiliano (13 anos): É mais difícil com as crianças assim, mas é tranquilo assim, não é preciso ficar se*

*esgoelando...a gente fala e as crianças entende que não pode.*

*Haydé (12 anos): Já os outros, os mais grandes tem que falar mais alto pra entender. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).*

*Dandara (12 anos): Por um motivo eu quero, eu gosto, por outro motivo é que o pessoal fala 'você é uma boa pessoa, você sabe explicar' mas pelo motivo eu não gosto, porque as vezes eu tento falar e eles não dão bola, daí eu tenho que tocar neles e falar 'hello, eu tô falando com você' é por esse motivo que eu não gosto de ser coordenadora. Não, gostar eu gosto, mas a única coisa que é ruim são aquelas pessoas que são grandes, são pior do que os pequeninhos porque com eles a gente fala 'oh é com você, daí eles sentam e colaboram, agora com os grandes não.'. Mas eu gosto sim de ser coordenadora. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).*

A partir disso, evidenciamos que o respeito das crianças pelos coordenadores dos NS é algo que está sendo construído. Muitas ainda só respeitam os professores acompanhantes. Assim que um professor acompanhante sai da sala onde o Núcleo estava trabalhando, as crianças se dispersam e a coordenação perde a atenção de todos.

Os coordenadores do NS afirmam que é mais fácil coordenar as crianças da Educação Infantil, por apresentarem melhor comportamento. Ou seja, não é por elas entenderem melhor o que está acontecendo e contribuírem, mas por respeitarem os encaminhamentos de silêncio, atenção, participação. Evidenciamos no acompanhamento dos Núcleos que essas crianças não demonstravam compreender o que estava acontecendo, apenas seguiam as orientações sobre o comportamento, a postura e as tarefas que deveriam realizar pontualmente.

Alguns coordenadores dos NS explicam que dividem o grupo entre os maiores para pensar a mística e os menores para realizarem as outras tarefas do Núcleo. Nesse caso, geralmente, o trabalho manual fica sob responsabilidade das crianças menores. Pistrak (2015) afirma que a educação socialista precisa eliminar a divisão do trabalho, pois esta é uma herança do capitalismo que dificulta o desenvolvimento do ser humano em todos seus aspectos, sendo esse portanto um limite ainda a ser

superado na prática não apenas da Escola Itinerante Caminhos do Saber, mas por todas as experiências que buscam romper com a lógica do capital.

Sobre a relação entre os coordenadores dos NS e os demais participantes, podemos afirmar que não constitui-se de forma hierárquica autoritária, mas por meio do exemplo, da conduta e postura que os coordenadores procuram representar perante os demais estudantes como forma de influenciar seus comportamentos. Nas palavras de Dandara (12 anos) “*Você é coordenador, mas você tem consequência do que tá fazendo. Porque assim, eu falo ‘eu não posso falar palavrão lá dentro’, mas se qualquer momento sai um palavrão eu sei que eu tô errada porque em todo momento eu sou coordenadora ainda*”. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).

Assim, percebemos que um dos aprendizados presentes nas relações educacionais é o ensino por meio do exemplo, da prática. Não apenas em relação aos adultos e as crianças, mas em todo o coletivo. Na sala de aula, as crianças sentem-se responsáveis em dar o exemplo umas para as outras; enquanto coordenadores dos Núcleos, percebem-se na tarefa de, constantemente, ser referência para os demais participantes; os professores e coordenadores da escola entendem sua responsabilidade em praticar aquilo que afirmam. Ou seja, buscam intencionalmente desenvolver a práxis nas relações formativas da escola. Como afirma Luisa (13 anos) sobre a responsabilidade em ser exemplo: “*sempre né, só que não só a gente tem que dar exemplo, todo mundo tem que ajudar*” (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).

Além disso,

*Dandara (12 anos): Eu acho assim, tem uns que pensam assim ‘eu sou coordenadora. Então eu mando nele’, eu não acho assim... Eu falo assim, porque se for pra pegar de coordenador eu não mando na pessoa eu falo assim ‘oh se você não fazer então vamo pra diretoria, porque eu falo, eu falo na primeira vez, mas se não der, vamo pra diretoria, porque eu não acho que eu mando. Eu falo assim, porque eu não tô lá pra mandar, se acontecer alguma coisa errada quem vai escutar vai ser eu não vai ser ele, esse é meu papel de coordenadora, mesma coisa se você for pegar pra coordenar uma sala você vai ser a professora, você vai poder falar algo e os outros vão te escutar, não é mandar. Isso pra mim eu acho que é ser o papel de coordenadora, não é mandar ‘você vai lá e faz o*

*que eu tô mandando’, não, eu não chego, eu chego lá e falo ‘você não vai fazer então vamos pra diretoria’. Esse é o lado que o pessoal não gosta de mim, como eu tenho os meus amigos eles acham que eu vou deixar eles fazerem tudo, mas não, é o contrário, se é com um é com todos, se eu sou chata com um tenho que ser chata com todos, se eu não respeitar um, não vou respeitar todos, comigo é assim, não é questão de mandar, é questão de ter auto-organização<sup>85</sup>.*

*Albert (12 anos): A única coisa que eu sei é que a gente tem amigo e não é porque a gente tem amigo que a gente vai ficar protegendo eles e xingando os outros, aí eles pensam que a gente vai dar mole pra eles, mas vai ser igual com todo mundo, não é porque ele é seu amigo que você vai fazer os outros catar lixo e o outro lá pode ficar sentado sem fazer nada, não ele vai ter que ajudar (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).*

Isto é, os estudantes entendem que o papel do coordenador não é mandar nos demais, mas ser respeitado por eles e ter algumas responsabilidades a mais. No entanto, quando os coordenadores não mantêm sua postura de acordo com o esperado, são criticados pelos participantes. Uma coordenadora é chamada de “*chata*” pelas crianças do 2º Ano, elas justificam isso afirmando que ela não é atenciosa, é grosseira com os menores fora da escola, não responde suas dúvidas de forma séria, mas com piadas e chama-as por apelidos. Já outra coordenadora é criticada por gritar e ser muito “*mandona*”. Essa cobrança entre os estudantes parte da ideia da responsabilidade individual perante o coletivo. Com isso, percebemos a importância dos ensinamentos de Pistrak (2011) sobre a necessidade de desenvolver a aptidão para trabalhar coletivamente, por meio do trabalho coletivo, para aprenderem na prática as funções de dirigentes e dirigidos.

Para além de compreendermos o papel da coordenação dos Núcleos e a relação com os demais participantes, questionamos às crianças como elas escolhem o Núcleo que participarão. Algumas responderam que, na maioria das vezes, são os/as professores/as que decidem. A proposta da

---

<sup>85</sup> Presenciamos uma situação em que as amigas dela brigam por ela chamar suas atenções dizendo que elas são amigas e ela explicando que isso não dava o direito delas não participarem da tarefa.

escola é permitir que as crianças participem de todos os Núcleos e não se limitem com a experiência dos que já conheceram e gostaram. Assim, quando ocorre a vontade das crianças de continuar num NS ou de repetir algum, elas são direcionadas à outros pelos/as professores/as acompanhantes. Todavia, algumas crianças nos relataram que solicitaram participar de Núcleos que ainda não haviam participado, mas ainda assim, foram encaminhadas à outros. O que nos chamou atenção foi a maneira como as crianças perceberam que não estavam participando da escolha dos Núcleos e demonstraram certo descontentamento. Percebemos que quando a criança se dá conta de que não está podendo tomar decisões e fazer escolhas, participando das decisões, ela estranha e questiona. Ou seja, nos parece que ela entende que há possibilidades de ser ouvida nessa escola e quando isso não ocorre, ela critica.

#### 4.3.2.2 Tempo formatura: “posição dos trabalhadores!”<sup>86</sup>

O Tempo Formatura, é um momento coordenado pela crianças e pelos demais estudantes, desde sua organização, planejamento até sua ação (mística, encaminhamentos, palavras de ordem). Os adultos seguem a orientação das crianças. Quando interferem é para ajudá-las a chamar atenção dos demais, mas não modificam a ação planejada por elas. Se naquele momento só tiveram condições de solicitar as palavras de ordem, será feito apenas isso. Posteriormente, é avaliado nos Núcleos o porquê não conseguiram organizar a mística e as questões avaliadas são consideradas nos próximos encontros como algo a ser superado.

Observamos como nesse momento as crianças se desafiam a falar publicamente, a encenarem, a cantarem. É perceptível que algumas sintam-se envergonhadas, mas ainda assim realizam a tarefa, pois é a sua vez de fazer. Não é uma situação que aparenta ser constrangedora para a criança, mas sim desafiadora. Essa rotatividade das tarefas é algo que o MST busca realizar ao longo dos anos em seus espaços formativos, bem como é uma prática defendida pelos revolucionários russos, como abordado nos capítulos anteriores.

Nesse tempo educativo também percebemos os temas que surgem para as crianças e adolescentes relativos às suas visões de mundo, concepções, medos e anseios. Foram abordados temas como homenagem

---

<sup>86</sup> Frase dita pelas crianças antes de iniciar o Hino do MST.

ao dia da mulher<sup>87</sup>; violência contra as mulheres; *bullying*; condenação à homofobia e o respeito a orientação sexual.

Na primeira mística citada, antes de iniciar, todos estavam em pé formando um círculo. As crianças do Núcleo responsável pela mística se olhavam, conversavam, repassavam o que cada um ia fazer, organizavam suas posições. Uma delas dirigiu-se até a coordenadora C1, a qual estava presente, e pediu um calendário emprestado, outras duas crianças foram até a casa dos/as professores/as (próxima à escola)<sup>88</sup> pegar uma garrafa de café. Enquanto isso, todos permaneciam em seus lugares, esperando, nenhum adulto interviu. Nesse momento, conseguimos visualizar o que significa afirmar que os Núcleos possibilitam o desenvolvimento de várias dimensões das crianças. Só o fato delas saberem que eram responsáveis por aquela situação e se organizarem para realizar o que haviam planejado é bastante significativo. Na entrevista com a coordenadora C1, ela afirma que esse momento não é para ser “*perfeito*”, não é a mística em si que importa, mas o que ela ensina às crianças. Aprendizados como oratória, responsabilidade, organização, encenação, temas estudados para serem representados, entre outros. Essa concepção corrobora com o que Benjamin (1984) apresenta acerca da importância das práticas de teatro na formação da criança socialista, por desenvolver diversas habilidades, e pelo fundamental não ser o resultado, mas o que é aprendido no processo.

Nesse sentido, apresentamos o planejamento de outra mística que nos chamou atenção, elaborada pela NS Registro e Memória, o qual é composto em sua maioria por crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. O assunto era a ordem de despejo do acampamento. As crianças apresentaram suas ideias e construíram a história da mística baseada em sua realidade, mas composta com imaginação, brincadeira e com o desfecho idealizado por elas: crianças estudando, mães na guarita, policiais entrando no acampamento, mães correndo para pegar seus filhos

---

<sup>87</sup> Demarcando o protesto ocorrido em 23 de fevereiro por um grupo de operárias russas, as quais reivindicavam contra a fome causada, principalmente, pela Primeira Guerra Mundial. Essa data referia-se ao antigo calendário russo. Para o calendário gregoriano (utilizado pela maioria dos países atualmente e adotada pelos soviéticos um ano após a Revolução), significava 8 de março. Houveram outras manifestações, sobretudo nos Estados Unidos da América- EUA, mas para a Organizações das Nações Unidas- ONU, a ação das operárias russas gerou um marco histórico, confiando esta data como Dia Internacional da Mulher. Fonte: [www.bbc.com/portuguese/internacional-43324887](http://www.bbc.com/portuguese/internacional-43324887)

<sup>88</sup> Lembramos que os professores que não são acampados ficam alojados numa casa do acampamento próxima à escola, nos seus dias de trabalho.

e após todos estarem unidos desarmam os policiais que saem correndo e todos comemoram. Esse desfecho caracterizado por vitória e felicidade é tipicamente realizado pelas crianças (BENJAMIN, 1984)<sup>89</sup>.

Quando questionamos aos coordenadores dos NS sobre o Tempo Formativa, a maioria respondeu ser importante para os estudantes:

*Solano (14 anos): É bacana, porque cada Núcleo se organiza pra fazer a sua mística e cada dia da semana é um núcleo que coordena. Daí se organiza e faz, fica pensando na mística e na quinta-feira ensaia pra poder apresentar.*

*Rosa (13 anos): É, fica diferente, você não chega na escola e já vai estudar, você vai interage um pouco e depois vai estudar. Só que o ruim é que diminuíram um dia né, daí pra pensar a mística é ruim. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).*

Já, outras crianças afirmam que esse momento precisa ser melhor organizado para não ser um “tempo perdido”, diminuindo o tempo das aulas: “*porque a gente perde muito tempo gritando os mesmo hinos de ordem e ai só quer fazer mais e mais e mais só pra demorar e aí a gente não pode estudar, dá menos tempo pra gente estudar*” (Martin, sete anos). Nesse mesmo sentido, Dandara (12 anos) afirma:

*Ah gostar do Tempo formativa eu gosto, eu acho assim é uma hora lá que todo mundo tinha que se comunicar com o outro, passar o informe, mas lá não é assim, lá eles não liga, é só cantar um grito de ordem e não fazer nada, pra eles é uma perda de tempo, porque já ouvi chegar no meu ouvido lá ‘nossa que bom né, nos vai perder agora e ai depois fica menos tempo de aula’ quando é de aula de professores que eles não gostam, quando é aula de educação física ‘vamo logo, anda, encoste ai, vamo*

---

<sup>89</sup> Quando as crianças começam a se dispersar, a professora chama atenção “que legal que vocês pensaram isso, mas se todos não colaborarem não vai dar pra fazer” e a coordenadora do NS complementa: “*melhor nós ensaia porque no dia que deixamos pra ensaiar um dia só não demo conta e tivemos que inventar a brincadeira*”. (Diário de Campo, acompanhamento dos NS, março de 2018). No dia da mística desse NS, os participantes não haviam organizado e convidaram à todos para participar da brincadeira musical “história da serpente”.

*rápido*'. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).

Alguns estudantes alertam sobre a diminuição do tempo para o Núcleo Setorial, que passou a ser dois dias na semana e não mais três como era no ano anterior<sup>90</sup>, como uma das causas pela falta de organização dos Tempos Formativa.

*Rosa (13 anos): Tipo eu não vou falar que o meu Núcleo é organizado, por causa que diminuiu o tempo e daí não dá pra gente ficar pensando a mística, a gente tem que fazer outras coisas, catar o lixo, lavar o bebedouro, cata e pensar a mística ainda e pra quinta não dá tempo é só a gente ensaiar e pensar a mística e ensaiar não dá, daí se a gente tivesse mais um dia ficaria mais organizado, como que era antes. O Tempo Formativa de manhã no ano passado era mais organizado.*(Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de campo, março de 2018).

Ou seja, as mudanças burocráticas afetam a organização estudantil e o desenvolvimento das propostas de formação humana da escola. Diante disso, apresentamos a fala da coordenadora C1:

*Pra mim, a função do coordenador é muito isso né, você tá diante de um espaço de formação humana, um espaço que tem como questão central essa questão do conhecimento, possibilitar o conhecimento pra quem tá ali, só que ao mesmo tempo não é só o conhecimento, porque tem uma série de questões que não é só o cognitivo, então o ser humano é um ser de diversas dimensões e a escola precisa envolver todas elas, então é o tempo todo a tua intervenção [...] o quanto que você pensar essa função da coordenação, uma das que eu considero assim central, você pensar essa função da coordenação dentro da materialidade nossa que tem cada vez mais nos cercado, por isso que ontem eu falei aquela sala minha é a minha cela, porque o tempo todo é burocracia, agora é a RCO que vai ter que mexer, é lista pra uma coisa, pra outra, você fica o tempo todo dando resposta ao Estado e aquilo que você sabe que é tua função*

---

<sup>90</sup> Lembramos que essa diminuição ocorreu por conta da mudança de Escola-Base.

*ali de formação humana mesmo, você fica limitado, um espaço com uma potencialidade dessa né e são tantos, é o núcleo, é o tempo formatura, é tempo aula que você poderia tá intervindo e você fica lá fechada. Na verdade eu tô sufoca, porque imagina, depois que eu me dei conta de tantas coisas que eu poderia tá intervindo nesse sentindo, agora vem essa praga dessa burocracia e cerca né, cerca a gente e vai te mantendo ali e exige da gente ainda mais estratégia porque como que eu lido com tudo isso e ao mesmo tempo garanto aquilo que eu sei que é central?! Então o caminho vai se afinilando e a gente vai dando um jeito porque tem que fazer. (Entrevista com coordenação pedagógica. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Isto posto, evidenciamos a contradição entre a interferência e a dificuldade que os processos burocráticos causam na organização de uma escola que busca construir novas formas de relações humanas para além das capitalistas, ao mesmo tempo em que fazer parte dessa estrutura burocrática possibilita diversos tipos de garantias, entre elas, a dificuldade do fechamento dessas instituições.

#### **4.3.3 Participação na escola: caminhos para a formação socialista das crianças**

Segundo Freitas (1995), a formação democrática de trabalho, a participação efetiva na organização da escola, contribuem para formar um sujeito democrático que lute por uma organização social democrática. Assim, com o objetivo de compreender como as crianças entendem suas participações e o que a escola representa para elas e para os profissionais atuantes, questionamos sobre os aspectos que a diferenciam das outras escolas que já conheceram, estudaram ou trabalharam. Com isso, percebemos que a maneira como a Escola Itinerante é organizada, como entende o conhecimento humano, como enxerga as crianças e seu desenvolvimento é positivamente interpretada por elas.

*Dandara (12 anos): Pra mim, eu acho que a escola é um lugar bem legal, mas acho que aqui é bem diferente dos outros lugares que eu já fui, porque o estudo aqui é diferente, tudo aqui é diferente, a auto-organização aqui também é diferente. (Entrevista com coordenadora de NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Emiliano (13 anos): Bem diferente. As escolas da cidade era tudo cercado, não tinha liberdade assim pra sair pra fora do pátio do colégio. A gente sempre vivia tudo fechado e era muito chato, quatro horas por dia trancado praticamente, sem sair assim pra fora, correr não podia, o máximo que podia fazer era sentar e conversar mesmo. (Entrevista com coordenador do NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*P3: Tipo a auto-organização daqui né, porque aqui tem o Núcleo Setorial, tem o Conselho de Classe Participativo que os pais participam com os alunos, lá não tem, a Reunião Executiva que os pais também podem participar, fora os pais outras pessoas também podem participar pra saber o que tá acontecendo na escola, isso eu acho bem diferente também, e também que lá é nota, aqui não é, e os Complexos também né, a porção da realidade, se faz o planejamento semestral, é bem diferente e até se apropriar é um pouco difícil porque tem que estudar bastante [...] pra se apropriar a pessoa tem que estudar sempre né, não é de uma hora pra outra que a pessoa vai se apropriar de tudo. Igual eu falo do MST agora que eu tô me apropriando disso [...] mas aqui é bom porque todo mundo ajuda, é um coletivo mesmo. (Entrevista com professora P3. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

O conhecimento não é apenas reproduzido, imutável, inerte, ele está em constante construção e as crianças participam disso. Contrapondo a ideia da pedagogia burguesa que vê a criança apenas como alguém capaz de aprender, a concepção educacional socialista entende esse ser humano com sua capacidade de criação, produção, invenção, onde a liberdade, a autonomia e a autogestão são partes importantes do processo criativo:

*Simon (10 anos): Aqui a gente escolhe o que vamos fazer. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Ernesto (nove anos): Porque tem que fazer chamada, pensar o grito de ordem, é legal também por causa que a gente fala na Reunião Executiva, depois passa pro setor e faz. (Entrevista com*

crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

*Blanca (nove anos): Assim oh nós tava trabalhando daí na hora que bateu o sinal que era pra ir pro recreio, não antes de bater, quase um pouquinho antes, nós arrancamos um monte de rúcula, rabanete e ponhamos tudo numa bacia, a Marli colocou na bacia, dai nós levamos ali na janelinha da cozinha, ponhamos, dai ela lavou, dai nós voltamos pra lá, veio pro recreio e comemos rabanete e rúcula da **nossa própria produção**. (Entrevista com crianças estudantes do 4º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Evidenciamos a satisfação presente nas falas das crianças ao narrarem sobre algo que tinham produzido ou participado, como na construção das palavras de ordem, nas propostas de encaminhamento sobre a estrutura da escola, nas atividades das aulas, nos trabalhos dos Núcleos. Ernesto (nove anos) fala com entusiasmo “*aquela música lá foi eu que inventei*”. Anita (sete anos) complementa “*eu falei da tábua e do ventilador no Núcleo e arrumaram. Do nosso grupo foi eu que pensei o grito de ordem*” (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Os/as professores/as afirmam que uma questão que diferencia significativamente a escola analisada das demais escolas capitalistas é a possibilidade de participação individual e coletiva nos espaços da escola. Os adultos afirmam que uma das potencialidades formativas das crianças é a auto-organização possibilitada por meio da participação nos espaços pedagógicos, como podemos observar na narrativa abaixo:

*P3: Aqui a criança pode fazer o que ela quiser, lá as crianças não tem pensamento próprio, as crianças não tem voz né de falar e aqui sim, por isso que eu acho melhor aqui do que lá fora, porque aqui eles podem falar tudo que quiser, tudo entre aspas né, mas eles pensam por si próprios, não precisa um professor ficar falando ou um diretor ou um pedagogo, eles pensam. (Entrevista com professora P3. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

As crianças são informadas sobre questões pertinentes à organização da instituição<sup>91</sup>, afirmam que contribuem com a construção dos encaminhamentos pedagógicos, participam de processos avaliativos constantemente, produzem conhecimento. Em suas palavras:

*Simon (10 anos) Lá a gente tinha que cantar o hino do Brasil, aqui não, aqui a gente faz uma mística, apresenta nosso hino que nós que inventemo e o nosso hino do acampamento.*

*Olga (10 anos): Lá a gente tinha um grito, assim que a gente entrava na sala a gente fazia nosso grito, mas a gente não escolhia o grito que ia fazer, a professora que escolhia, aqui não, aqui a gente, lá no Núcleo, a gente mesmo escolhe nosso grito, igual aquela vez lá que eu ajudei a escolher o grito. [...]Eu gosto de uma coisa daqui que eu não gostava lá, eu gosto de participar das coisa, de participar de poder fazer alguma coisa, tipo se alguém me perguntava ‘quem quer fazer o teatro?’, daí eu não gostava do papel que tinha que fazer. Aqui não, aqui a gente pode escolher o que quer fazer. Lá a professora falava ‘você vai ser a malvada ou vai ser a feiticeira’, daí eu tinha que ser e eu nunca gostava de fazer, aqui eu gosto, eu escolho. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de campo, março de 2018).*

Todos esses elementos permitem que as crianças sintam-se pertencentes à escola, responsáveis por seu processo de aprendizagem, capazes de contribuir com os processos de ensino e interessadas em se envolver nos processos pedagógicos.

Observamos alguns movimentos das crianças em relação às práticas que estão internalizando como suas responsabilidades. O professor do 5º Ano, solicita aos alunos “*Antes de saírem, organizem a sala*”, uma menina responde “*como sempre!*” e Carlos (10 anos) complementa “*Esse é o nosso trabalho*”. Enquanto falam, em tons baixos, vão organizando as carteiras. Ainda, essa mesma turma, ao saber que haveria a possibilidade de fazerem um piquenique após uma atividade, começam a se organizar com o que cada um vai levar, o que precisam,

---

<sup>91</sup> Professora do 2º Ano avisa a turma que duas acampadas passaram a entregar os alimentos para a escola. A maioria das crianças comemora essa informação, como se entendessem a conquista que há por trás dessa ação.

onde e como será, sem a intervenção do professor (Diário de Campo, observação do 5º Ano, março de 2018).

Outra situação que destacamos, é a ação das crianças do 2º Ano, ao chegarem na sala sem a professora e verem as carteiras e cadeiras organizadas de uma forma diferente da que costumam usar (em círculo). O primeiro movimento delas é de estranhamento, mas logo sentam nas cadeiras sem modificá-las, questionam-se por alguns instantes. Até o momento em que Constance (sete anos) coloca a sua carteira no lugar habitual e, rapidamente, todos fazem o mesmo (Diário de Campo, observação do 2º Ano, março de 2018).

Em suma, a organização do espaço físico é comumente realizada pelas crianças e demais estudantes<sup>92</sup>, ainda que seja uma tarefa simples de ser realizada é uma das ações que a escola espera das crianças, não somente em relação a “arrumação”, mas sobretudo, a toda estrutura da instituição. Essas práticas são uma forma de inserir a criança como responsável por esse espaço, o que intensifica o cuidado com seus comportamentos e hábitos. A respeito disso, Pistrak (2009) afirma que a criança precisa sentir-se pertencente à escola, capaz de atuar em sua gestão e não apenas frequentar a instituição. Assim, fazendo parte da construção e do funcionamento da escola, o lado organizacional das tarefas, os quais passam a ser de responsabilidade das crianças, assumem caráter formativo, pois as ações individuais refletem em todo o coletivo escolar.

Enfatizamos, com isso, que ao mesmo tempo em que há uma contribuição individual em que cada criança, na sua especificidade, participa da construção e da gestão da escola, esta participação está fortemente relacionada ao coletivo. Como demonstra o diálogo entre as crianças sobre a mística: “*eu que dei a ideia*” disse Simon (10 anos), Emmeline (10 anos) responde: “*você deu a primeira ideia, depois todos deram outras e montamos juntos*” e Simon concorda: *é verdade*” (Diário de Campo, observação do 5º Ano, março de 2018).

Sobre isso, Benjamin nos indaga:

Existe um critério muito simples e seguro para testar o valor espiritual de uma comunidade. A

---

<sup>92</sup> Vale destacar que as crianças cuidavam da sala diariamente, fechando as janelas, recolhendo os lixos do chão, arrumando as carteiras e cadeiras. Isso era feito sem ser necessário “mandar”. Em alguns momentos, os/as professores/as avisavam que era preciso fazer e, sem contestação, as crianças faziam. Salientamos que em todas as situações que presenciamos os/as professores/as não apenas encaminhavam as tarefas, mas também participavam dessa prática.

pergunta: expressa-se nela a totalidade do indivíduo atuante? O ser humano integral está comprometido com ela? Ele lhe é imprescindível? Ou a comunidade é prescindível a cada um na mesma medida que ele a ela? [...] Todo indivíduo atuante aspira à totalidade e o valor de uma realização está justamente nela, ou seja, no fato de que a essência total e indivisível de um homem se manifeste. (BENJAMIN, 1984, p. 33)

No contexto da escola, percebemos que há o cuidado com a individualidade das crianças, desde respeitá-las, até potencializá-las. Olhando para as interações, para o comportamento, para apreensão do conhecimento e para o desenvolvimento das personalidades de cada sujeito. Na Reunião de Formação dos Anos Iniciais, pudemos observar esse olhar dos profissionais, enxergando cada criança com base em seu processo individual de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando as crianças afirmam que sentem-se pertencentes ao espaço da escola e do acampamento, ainda que estejam acampadas há poucos meses, percebemos como esse lugar é significativo para elas, como é um espaço em que valores e comportamentos são construídos, ensinados e socializados. Observamos isto nas afirmações em relação ao que gostam nessa escola:

*Olga (10 anos): Eu não gostava do cercado de lá, a gente não podia passar do banheiro pra rua. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

*Emiliano (13 anos): Nas outras escolas assim os Anos Finais não saem da escola, não fazem nada disso que a gente faz aqui, saía no máximo até o portão da escola e nessas escolas da cidade mesmo, tem muito preconceito, eu por exemplo, por causa do meu bigode e minha barba, eu tenho 13 anos né, mas já tenho o físico de alguém mais velho e aí eu sofria preconceito por causa do meu bigode. Sofria preconceito, eles me chamavam de bigode e eu não gostava por causa que se eu tenho bigode o que que tem né?! Aqui não, aqui eles até fazem brincadeira, mas eu já aceitei, aceitei eu como sou.*

*Pesquisadora: Vocês se sentiram acolhido pela escola?*

*Emiliano (13 anos): Sim, pelos estudantes, pelos professores e por todo mundo aqui na escola.*

*Haydée (12 anos): Fora da escola também, pela comunidade.* (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Desde a nossa primeira visita na escola, nos chamou atenção o fato das crianças mencionarem que na escola não há cercas, que elas se sentem “bicho solto”. Durante a pesquisa de campo, essa questão reapareceu de forma mais intensa, pois todos os estudantes que conheceram outras escolas apontaram este elemento da Escola Itinerante como algo que os possibilita sentirem-se parte e responsáveis com/pela escola e por seu processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, compreendemos a participação das crianças como imprescindível no processo de auto-organização dentro da escola, o qual pode possibilitar a aprendizagem da auto-gestão social. Ao pensarmos na participação como um elemento importante para a formação humana, que possibilita a atividade criadora do ser humano com sua capacidade de transformação, nos remetemos a Vygotsky (2009), ao afirmar que a atividade humana não é caracterizada unicamente pela repetição do que já existe, pois assim, seríamos homens, “voltado(s) somente ao passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que esse reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Com base em nossas análises, compreendemos que a auto-organização infantil na Escola Itinerante é ensinada como uma necessidade para a aprendizagem. As crianças precisam se organizar para estudar, brincar, desenvolver os autosserviços, participar da organização pedagógica e para contribuir na gestão da escola.

Isto posto, inferimos que o fato da criança poder participar, opinar, decidir, falar e ser ouvida é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento que comunguem com a formação do sujeito revolucionário, construtor de uma outra sociedade. Segundo Krupskaya (2017, p. 122), “a auto-organização para ter efeito educativo, influenciar a disciplina das crianças, deve ser compreendida por elas como algo necessário, que decorre de uma dada necessidade” e isso significa que toda essa participação infantil é que possibilita sua compreensão da importância e necessidade de aprendizagem. Somente a escola que busca desenvolver a auto-organização das crianças é que possui condições para o desenvolvimento da personalidade humana plena, não sem limitações nas relações sociais capitalista. “A educação coletivista deve estar ligada com a educação multilateral do desenvolvimento da pessoa internamente

disciplinada, capaz de sentir profundamente, de pensar com clareza e agir de forma organizada” (KRUPSKAYA, 2017, p.141).

Assim, compreendemos que são criadas novas internalizações nas crianças por meio das novas relações construídas pela escola, isto é as personalidades infantis são formadas com base nos ensinamentos e espaços formativos, visando à formação socialista das crianças. Ao afirmarmos que as crianças tem voz garantida na escola, que participam de tomadas de decisões, que ajudam na organização da instituição, demonstramos que há outras formas de conduzir as relações entre adultos e crianças dentro desse espaço educativo. Nessa instituição há conflitos, dilemas, contradições, momentos caóticos nas aulas, nos espaços dos Núcleos, mas também há formas diferentes de lidar com o outro, de respeitar as singularidades infantis, de se importar e de se impor. A coordenadora C1, enfatiza que, ainda que as falas das crianças precisem ser “lapidadas”, no sentido de ultrapassar as narrativas agressivas e desrespeitosas, é preciso garantir que as crianças falem e se manifestem, pois somente na prática as críticas vão se aperfeiçoando.

De acordo com Freitas (1995), para alcançar a construção coletiva do futuro, é preciso viver coletivamente o presente. É necessário romper com o individualismo e criar o coletivo. Para tanto, a auto-organização enquanto um dos elementos fundamentais do processo pedagógico escolar é possível de ser alcançada possibilitando à criança sua participação em coletivos, pois é na vivência que essa prática é construída. Nesse sentido, com base nos ensinamentos de Shulgin (2009), compreendemos que é por meio do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização, que é possível construir o trabalho independente, o coletivo independente. Ou seja, é no processo do trabalho coletivo que se constrói a auto-organização. Portanto, evidenciamos que a prática dos Núcleos Setoriais representa um ensaio coletivo da auto-organização que a escola almeja alcançar. Sendo assim, mesmo os Núcleos tendo como limites o autosserviço, possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem de outras habilidades que apenas o estudo em sala não conseguiria desenvolver, especialmente, no que cerne a construção de hábitos de organização nas crianças.

Diante disso, inferimos a materialização dos Núcleos Setoriais como agrupamento dos estudantes com faixas etárias diferentes que formam um coletivo com responsabilidades para além dos estudos em sala, potencializando a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade e buscar formas de intervir e transformá-la.

Sobretudo, concluímos que não há apenas um elemento potencializador da auto-organização na escola, mas sim toda a

organização do trabalho pedagógico encaminha-se para esse desenvolvimento. Ou seja, é o conjunto das práticas pedagógicas que possibilitam criar caminhos para a auto-organização das crianças.

Ao defendermos que a escola da classe trabalhadora precisa superar a lógica do individualismo, da propriedade privada, por meio do espírito coletivo, ensinando a criança perceber-se como um ser único que faz parte de um todo, inferimos que a experiência da Escola Itinerante Caminhos do Saber, está nesse caminho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E, mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. O fim da viagem é apenas o começo de outra. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (José Saramago)

Iniciamos esta dissertação relembando as palavras de Eduardo Galeano na epígrafe para afirmar a necessidade de produzirmos relatos de nossa própria história, a história da classe trabalhadora, pois assim garantiremos que essas experiências forjadas no bojo da luta de classes sejam compartilhadas, refletidas e avançadas. Enquanto não construirmos novas propostas de formação humana, continuaremos refém das produções e reproduções do Estado-burguês.

Esta pesquisa foi se modificando no decorrer desses dois anos. Muitas convicções que tínhamos no início, transformaram-se em dúvidas durante o caminho. Outras tantas dúvidas, modificaram-se em respostas e assim construímos esta dissertação baseada em muitas leituras, encontros, desencontros, estudos individuais e coletivos. Nesse momento, apresentamos algumas reflexões que foram construídas durante essa caminhada, no anseio de fomentar ideias para esse debate, o qual está longe de um fim.

Uma de nossas dificuldades durante esse percurso era não fugir da especificidade da infância e da criança, por não nos sentirmos amparada nesse lugar, uma vez que essa discussão ainda está fortemente ancorada à Educação Infantil. Além de haver poucas pesquisas que insiram a criança no contexto da classe trabalhadora sob a perspectiva marxista, é mais incomum realizar essa inserção dentro da escola, ou seja, refletindo sobre a criança que estuda. Assim, um de nossos intuitos com esse trabalho é dar visibilidade à essas crianças que mesmo estudantes, ainda possuem suas especificidades infantis. Entretanto, reconhecemos os limites de nossa contribuição teórica para essa discussão. Como afirma Benjamin (1984, p. 91) “faltam ainda todos os pressupostos para uma antropologia dialético-materialista da criança proletária”.

A burocratização das pesquisas não nos permite realizar de fato uma pesquisa de mestrado que seja materialista histórico-dialética, especialmente pelo curto espaço de tempo disponível para apreender e produzir conhecimento. Assim, inferimos que esta dissertação buscou se aproximar desse método para embasar a pesquisa. Nos preocupamos em

refletir acerca do referencial teórico, em coletar e analisar os dados de campo, em compreender esse recorte da realidade em relação a totalidade, sob a perspectiva marxista. De acordo com Benjamin (1981), na universidade predomina-se a informação ao invés da formação, o ensino profissionalizante no lugar da educação totalizadora (garantindo a individualidade e o coletivo), o espírito burocrático ao invés da função social da pesquisa. É um lugar de hierarquias, produtividades e convenções. Contudo, ainda que compreendamos os limites de uma pesquisa acadêmica nessa sociedade, entendemos a necessidade de fazê-la numa perspectiva crítica e preocupada em desvendar os fenômenos em sua essencialidade.

Segundo Kuenzer (2016, p. 51) a questão que precisa nos mobilizar atualmente é “Como agregar esforços e construir estratégias eficientes para enfrentar essa nova e dura realidade, construindo novos espaços formativos orientados pelos interesses dos trabalhadores?” Vendramini (2004) contribui com esse pensamento, afirmando que a organização dos movimentos sociais possibilita a orientação política necessária para contribuir com a formulação desses espaços.

Nesse sentido, nossa proposta é extrair elementos fundamentais da experiência educacional formativa do MST, baseada numa pedagogia revolucionária, que possam contribuir com a educação e formação da classe trabalhadora, ainda que reconheçamos seus limites e contradições. De acordo com Fontes (2016, p. 22), as práticas pedagógicas do MST são as experiências contra-hegêmônicas mais significativas que temos no Brasil, por isso precisamos compartilhá-las e refletir sobre elas, uma vez que encontram-se em processo de construção. Para a autora, o Movimento “Tem claro que não deve dissociar educação e formação e que, portanto, trata-se de educação-formação da classe e para a classe trabalhadora, recusando o papel de formadora de mão de obra”, propondo uma educação que seja construída pelos trabalhadores, sem deixar de inseri-la como dever do Estado.

A formação da classe trabalhadora não baseia-se na adequação para o mercado de trabalho, nem tampouco para o desenvolvimento de habilidades, capacidades ou competências específicas para certos tipos de trabalho:

Essa não pode ser uma formação que limite a perspectiva do trabalho necessário, nem que ampute o ser social de suas potenciais atividades criativas – manuais e intelectuais, afetivas e lúdicas. Todos os bens (concretos ou intangíveis, utilitários ou artísticos) resultam da atividade criativa

humana, social, ao elaborar e modificar a natureza. A sociedade capitalista tende a tudo reduzir a trabalho vendável, necessidade infinitamente recriada para a grande maioria, destinada a produzir mais-valor incessante para as burguesias. (FONTES, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, a referida autora afirma que a formação da classe trabalhadora precisa ser anticapitalista, tanto em sua concepção quanto em sua prática. Em suas palavras:

Como não se pode criar um meio não-capitalista em sociedades capitalistas, essa formação precisa concretamente estar na luta, uma vez que os trabalhadores em condições sempre mais precárias, dispõem de escassos meios, de pouco tempo e têm baixa disponibilidade, que somente poderão ser potencializadas se essa formação fizer parte da própria vida, desde o cotidiano até a dimensão organizativa (que é sempre múltipla). Se ela se converter numa necessidade de outro tipo que não se limita à subsistência mas à existência propriamente humana. (FONTES, 2016, p. 23).

A luta do MST inicia-se com a luta pela sobrevivência, pela satisfação das necessidades primárias dos seres humanos, mas não se limita a isso, vai além e busca desenvolver a formação humana emancipada e a transformação social. Sendo por meio da luta política que os trabalhadores conseguem superar sua luta particular e alcançar a luta coletiva, visando não apenas sua sobrevivência, mas a transformação social (VENDRAMINI, 2000).

O MST apresenta diversas contradições, mas também possibilidades de interferências e transformações efetivas na realidade social. Com isso, contribui para pensarmos em novas formas educativas que fujam da lógica burguesa. Não apenas este, mas os Movimentos Sociais de maneira geral, apresentam-se como:

[...] expressão dos limites e das contradições da sociedade atual e são, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e a educação delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação (DALMAGRO, 2016, p.80)

De acordo com Dalmagro (2016, p. 82), o MST busca articular a luta por educação escolarizada com o conjunto de suas lutas, transformando, para isso, tais instituições. Ainda que não se apresente como tarefa fácil ou plenamente alcançada, “demonstra que as possibilidades de transformação da escola andam juntas com as lutas por transformação social”. Nesse sentido, afirmamos a importância de refletir acerca da organização da prática pedagógica da Escola Itinerante, como elemento fortificador da luta da classe trabalhadora pela transformação da escola.

Nesse trabalho, organizado em quatro capítulos, procuramos, sobretudo, apresentar e analisar os elementos que constituem a organização da prática pedagógica que possibilitam a formação das crianças baseadas em princípios socialistas, especialmente no que tange ao desenvolvimento da auto-organização.

No primeiro capítulo, apresentamos nossa concepção teórico-metodológica, baseada no materialismo-histórico-dialético, por acreditarmos que esse método permite nos aproximarmos da realidade, compreendê-la em sua essência e reconhecer os elementos fundamentais para sua transformação. Apresentamos o balanço de produções acadêmicas realizado como um dos primeiros passos desse estudo, o qual contribuiu para definirmos nosso objeto e justificarmos esta pesquisa. Além disso, afirmamos a especificidade de pesquisar as crianças estudantes e permitir que sejam percebidas enquanto sujeitos desta investigação. Também, expusemos a organização da Escola Itinerante analisada, nos preocupando com sua estrutura, mas sobretudo, com sua proposta pedagógica de formação humana emancipada.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico estudado acerca da Pedagogia Soviética, seu contexto histórico revolucionário, as novas formas de trabalho e, por conseguinte, de educação que estavam sendo construídas. Com base em Freitas (2009, p. 9- 10), sublinhamos a importância de compreender o contexto histórico revolucionário, para que não ocorra “adesão incondicional” nem tampouco “recusa imediata” da proposta pedagógica soviética. Portanto, nosso objetivo foi “entender e analisar os fundamentos que moveram pesquisadores na sua época histórica e verificar o quão longe puderam avançar”. Nas palavras do autor: “Talvez as experiências revolucionárias permitam a elaboração de uma estratégia mais clara e, com isso, fique mais fácil visualizar as táticas que o presente momento nos obriga implementar, permitindo mais firmeza na estratégia e maior flexibilidade na tática”. (FREITAS, 2013, p. 11).

Ratificamos a importância de uma nova organização da escola, fundamentada em princípios e práticas que possibilitem uma formação diferente, que caminhe para a emancipação de todos os sujeitos, salientando a auto-organização enquanto base da proposta pedagógica soviética, a qual potencializa o desenvolvimento da personalidade socialista das crianças e demais estudantes.

Para tanto, evidenciamos o politecnismo como o sistema educacional capaz de contemplar os três elementos essenciais da Pedagogia Soviética, quais sejam: o trabalho socialmente necessário; o conhecimento da atualidade e a auto-organização estudantil. Além desses elementos, o politecnismo apresenta como articulador dessa proposta pedagógica os Complexos de estudo.

Nessa mesma perspectiva, o terceiro capítulo é organizado com os fundamentos da Pedagogia do MST, que partem dos princípios teórico e práticos da pedagogia soviética, e direcionam as escolas do Movimento, sobretudo, as Escolas Itinerantes do Paraná.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados com objetivo de compreender o processo de construção e desenvolvimento da auto-organização infantil, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico da escola pesquisada.

Evidenciamos a prática dos Núcleos Setoriais como um ensaio coletivo da auto-organização que a escola almeja alcançar. Nesse sentido, ainda que o Núcleo inicie tendo como objetivo o autosserviço, ele possibilita que as crianças desenvolvam e aprendam outras habilidades para além das apreendidas em sala de aula. Ou seja, o NS demonstra seu potencial para o desenvolvimento de diferentes dimensões humanas. Desta forma, chamamos atenção para o Tempo Formativa, no qual por meio do trabalho nos Núcleos, as crianças desenvolvem e demonstram esses aprendizados. Compreendemos ainda, que é por conta dos Núcleos que se torna possível a participação infantil na gestão da escola, contribuindo com a avaliação, encaminhamentos e tarefas referentes a gestão.

Estudar o contexto da Rússia pré e pós Revolução, compreender a proposta pedagógica revolucionária, a Pedagogia do MST com a organização da prática pedagógica das Escolas Itinerantes, foi fundamental para apreendermos elementos que compõe a formação socialista das crianças Sem Terrinha com base na auto-organização.

Desse modo, enfatizamos que nossa investigação não procurou verificar as aproximações das práticas da escola do MST com a experiência revolucionária russa, mas perceber as possibilidades de contribuição de uma escola pertencente a um movimento social, inserida

numa sociedade capitalista, à luta da classe trabalhadora para a construção de novas internalizações, visando o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. Defendemos que as instituições de ensino da classe trabalhadora precisam superar a lógica do individualismo, da propriedade privada, ensinar a criança a perceber-se como um ser único que faz parte de um todo, assim, compreendemos que a Escola Itinerante do MST apresenta grandes contribuições para esse caminho.

Para tanto, percebemos que a criança preocupa-se em estudar, mas também entende que a escola é lugar de brincadeira e de socialização. Destacamos no processo de construção da identidade Sem Terrinha, a relação com os profissionais baseadas no respeito e alteridade, e a participação das famílias nesse processo pedagógico. As famílias tanto contribuem com o desenvolvimento das crianças, quanto as próprias crianças ensinam e possibilitam a ampliação e (des)construção de novos conceitos de seus familiares, formando uma relação dialética entre escola-criança-comunidade.

Para além disso, ainda que nosso intuito não seja apontar os limites da proposta de auto-organização estudantil para representar as insuficiências da escola, compreendemos como necessário apontá-los para que nossa pesquisa possa refletir e contribuir com essa construção. Outrossim, destacamos alguns elementos constituintes da organização escolar e das relações estabelecidas que podem avançar, a saber: 1. A compreensão da parte dos professores/as acompanhantes dos Núcleos sobre a importância da auto-organização e as possibilidades de construção dessa prática; 2. Formação com os estudantes sobre a proposta, não apenas em relação às atividades que o Núcleo precisa desenvolver, mas o porquê necessita; 3. A presença dos/as professores/as acompanhantes no Núcleo como fundamental para o desenvolvimento da organização do grupo necessita ser ultrapassada; 4. Superar as práticas de autosserviços que sejam antagônicas aos ensinamentos formativos, como por exemplo, juntar o lixo do chão, já que é a prática de jogar o lixo no chão que precisa ser superada; 5. Dar continuidade às práticas de trabalho socialmente necessário realizadas no acampamento; 6. Realizar constantemente as formações com as famílias e demais acampados sobre a proposta pedagógica da escola; 7. Refletir acerca do lugar das crianças da Educação Infantil nos Núcleos Setoriais e suas participações.

Além disso, apontamos como limites da Escola Itinerante a contratação de apenas uma cozinheira; o fato dos profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais não possuírem sua hora-atividade garantidos e a precarização das estruturas físicas. Tais limites correspondem ao posicionamento do Estado perante esses sujeitos, qual

seja o de, intencionalmente, não contribuir com o funcionamento desses tipos de instituições. De outro lado, contrapondo a isso, temos os Sem Terra se organizando para atender essas demandas: da cozinha, da estrutura e da formação continuada. Entretanto, é preciso demarcarmos que são funções do Estado.

Em consonância com nossa proposição acerca do último capítulo, constatamos que as crianças e os demais estudantes ainda não se auto-organizam, mas aprendem e desenvolvem habilidades, comportamentos, valores e hábitos de organização, de coletividade, de solidariedade e companheirismo fundamentados em princípios socialistas. Esses aprendizados não se limitam ao espaço do Núcleo Setorial, mas perpassam as relações estabelecidas entre adultos, crianças e demais estudantes, para além do espaço escolar. Ou seja, não é apenas o Núcleo que desenvolve esses ensinamentos, mas todo o conjunto de práticas educacionais potencializam a personalidade das crianças na perspectiva humana emancipada.

De acordo com Vygotsky (1930, p. 7), “Tão-só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – pode conduzir à formação de um novo tipo de homem”. Ainda que corroborem com essa afirmação, acreditamos na necessidade de construir novas internalizações que permitam desenvolver dimensões humanas ancoradas em princípios socialistas, ainda nessa sociedade. Deste modo, ratificamos as contribuições do MST com suas práticas educacionais e pedagógicas. Sobretudo, inferimos que essas experiências contribuem para a criação de uma Pedagogia Socialista. Em nossa compreensão, - baseada em estudiosos da experiência soviética como Freitas (2013; 2015) e Caldart (2015) - a Pedagogia Socialista está em constante construção, não se resumindo ao experimento russo, mas abrangendo todas as experiências que buscam romper com a ideologia burguesa e criar o novo ser humano, formado por princípios socialistas.

Sobretudo, afirmamos que não existe apenas um elemento na escola capaz de contribuir com o desenvolvimento da auto-organização das crianças, mas sim toda a organização do trabalho pedagógico caminha para esse objetivo. Assim, salientamos a importância de haver professores/as com formação política e pedagógica do MST dentro da Escola Itinerante, pois evidenciamos que o trabalho realizado por eles é fundamental para que a teoria seja incorporada e transmitida por meio da prática realizada.

Para finalizar, salientamos a importância desta pesquisa, longe de ser por sua originalidade ou complexidade, mas pelo contexto histórico em que ela é produzida. Pois como bem afirmou Bertold Brecht “O que

não sabe é um ignorante, mas o que sabe e não diz nada é um criminoso”. Deste modo, atualmente, vivemos um cenário de intensificação das relações capitalistas, de expropriação do trabalhador, de mudanças educacionais que buscam maior deseducação das crianças e jovens, de retirada dos direitos trabalhistas, de retrocesso aos direitos humanos, de intervenção militar, de brutalidade, ignorância, de cortes à financiamentos de estudos e pesquisas, com golpe, prisão política e, para os acampados o medo e a tormenta de uma ordem de despejo. Segundo Fontes (2016, p. 21), "Estamos atravessando um período de exceção após um golpe político palaciano, com seguidas suspensões das práticas legais feitas pelo próprio parlamento e reiteradas pelo Judiciário".

Brecht já dizia, são “tempos sombrios”. Estamos retrocedendo para garantir o mínimo, lutando pelos direitos Constitucionais, – os quais já demonstram sua insuficiência há muito tempo – ao invés de avançarmos. Tempos de desmascaramento das ilegalidades, injustiças e coerções, ao passo que o apassivamento também parece nos dominar, “num grande acordo Nacional, com o Supremo, com tudo”<sup>93</sup>.

Uma de nossas preocupações é que as pesquisas produzidas nesse período precisam evidenciar esse momento histórico que vivemos. É um registro de nossa situação atual. Além de nossas atuações em outros espaços políticos, é nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras/es demarcar essas questões para que não corramos o risco de seguir novamente as palavras de Brecht: “Nós existíamos através da luta de classes. [...] Quando só havia injustiça e não havia revolta”. É preciso revoltar-se!

---

<sup>93</sup> Frase dita pelo senador Romero Jucá (PMDB-RR) licenciado ao cargo de ministro do Planejamento, em diálogo com empresário Sergio Machado, da Transpetro, numa gravação divulgada pelo jornal *Folha de S. Paulo*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na história da educação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe-SE, 2016.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** Tese de Doutorado. ANPED, 2007.

ARENHART, Deise. **A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.** ANPED, 2004.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST.** Dissertação. Florianópolis, 2008.

BAHNIUK, Caroline., CAMINI, Isabela., DALMAGRO, Sandra L. **Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta.** 2016. Disponível em <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/escola-itinerante-do-mst-20-anos-de-aprendizados.pdf>> Acesso em 01/09/2017.

BEER, Max. **História do Socialismo e das lutas sociais.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BIBLIOTECA VIRTUAL DO MST. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>>. Acesso em 13/04/2017.

BRECHT, Bertolt. **Poemas: 1913 – 1956.** 6ª ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

CALDART, R. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In: CALDART, R. S. (Org).* **Caminhos para a transformação da escola – Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. *In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. de.; CALDART, R. S. (Orgs.).* **Caminhos para a transformação da escola – Organização do**

**trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: VOZES, 2000.

CAMINI, I. Pesquisa sobre a escola itinerante: refletindo o movimento da escola. IN: MST, Cadernos da escola Itinerante do MST, nº 3. 2009.

CAMINI, I.; RIBEIRO, M. Escola itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. In: VENDRAMINI, Célia Regina e MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e movimento social: 320 experiências em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, 2009.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

CARIGNANO, J. **Ameaça de despejo mobiliza 430 famílias do MST no norte do Paraná: Enquanto luta por assentamento, comunidade Maíla Sabrina cultiva área de 7 mil hectares.** 2017. Disponível em: <http://porem.net/2017/10/31/ameaca-de-despejo-mobiliza-430-familias-do-mst-no-norte-do-parana/> Acesso em: 01/03/2018.

CECCIS. **Ciclos de Formação Humana na Escola Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes** (*mimeo*).

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 9-56.

CONDE, Soraya F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2012.

COSTA, Liciane de; PERIPOLLI, Odimar João. **Educação e a infância no campo: um olhar sobre os diferentes espaços de aprendizagem.** Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 3, p. 159-169, 2012.

DALMAGRO, S. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. In: **Revista Eletrônica Trabalho Necessário.** Niterói: NEDDATE, 2016. Acesso em: [revistatrabalhonecessario@gmail.com](mailto:revistatrabalhonecessario@gmail.com)

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das Lutas do MST**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2010.

DANTAS, G. **A Revolução Russa: 1917, o ano da tomada do poder**, Edições Iskra/Centelha Cultural, 2016, São Paulo  
<http://www.esquerdadiario.com.br/O-que-era-a-Russia-antes-da-Revolucao-Russa>

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-18.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Frederick. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ENGELS, Frederick. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. São Paulo: Global, 1990.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. *On-line*. Domínio Público, 1876. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=2272](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=2272)

FACCI, Marilda G. Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, nº62, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 01/08/2017.

FERNANDES, Natália Rigueira. **“Tem dia que a gente é sem-terra, tem dia que não dá”**: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa -MG, 2008.

FIGUEIRA, F. **O trabalho como primeira necessidade histórica**. Tese de doutorado em sociologia. USP. 1989 p. 1-44.

FONTES, V. A formação dos trabalhadores e a luta de classes. *In*: **Revista Eletrônica Trabalho Necessário**. Niterói: NEDDATE, 2016. Acesso em: [revistatrabalhonecessario@gmail.com](mailto:revistatrabalhonecessario@gmail.com)

FONTES, Virginia Maria. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Editora: Fiocruz e UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre- L&M, 2009.

GHERKE, M; JANATA, N. E. Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo: reorganização dos tempos-espacos a partir dos Ciclos de Formação Humana. In: HAMMEL, A.C.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. (Orgs.) **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná**. Tubarão: Ed. Copiart, 2016.

GOMES, Oziel. **Lenin e a Revolução Russa**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas. In: **Escritos políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1968.

HILÁRIO, Erivan. **Auto-organização de escolas públicas: a**

**incidência do MST na organização do trabalho pedagógico.**  
Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- SP, 2016.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. **Cadê a criança do Áries que estava aqui? A fábrica comeu.** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf) Acesso em 11/07/2016.

KLEIN, Ligia. **Trabalho e formação humana: contradição expressa nas indefinições das “idades da vida”.** 2012. Disponível em <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalho/s/6568\\_Klein\\_Ligia.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalho/s/6568_Klein_Ligia.pdf)> Acesso em 01/10/2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº116, p. 41-59, jul/2002.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. A construção da Pedagogia Socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço do trabalho. *In: Revista Eletrônica Trabalho Necessário.* Niterói: NEDDATE, 2016. Acesso em: [revistatrabalhonecessario@gmail.com](mailto:revistatrabalhonecessario@gmail.com)

KUENZER, A.; MACHADO, L. A Pedagogia Tecnícista. *In* MELLO, G. (Org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação compensatória.** São Paulo: Edições Loyola, 1982.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2002.

LENIN, Vladimir I. **O Estado e a Revolução.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, Vladimir I. U. **A Falência da Segunda Internacional**. São Paulo, Kairos, 1979.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LOWY, M. Introdução: Dialética revolucionária contra a ideologia burguesa do Progresso. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: Vida e obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Congresso Filosófico Mundial realizado em Viena.1969.

MAKARENKO, A. Os objetivos da educação; Metodologia para a organização do processo educativo; A família e a educação dos filhos. In: LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: Vida e obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, A. **O princípio educativo em Gramsci**. Editora Artes Médicas Sul LTDA. Porto Alegre: 1970.

MANACORDA, Mario Alighiero. **A história da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARTÍ, José. **Centro de estudios martianos**. La Habana, 2001.

MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A., FACCI, M.G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lúgia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. GT: Filosofia da Educação / 17 ANPED, 2006.

MARX, K; ENGELS F., **O Capital**. 1ª ed. brasileira, vol. I, tomo II. Abril Cultural, 1984.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório, as diferentes questões (1866). In: **Obras escolhidas**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1985, Tomo II, p. 79 a 88.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. 2001. Disponível em

<[http://file:///C:/site/livros\\_gratis/gotha.htm](http://file:///C:/site/livros_gratis/gotha.htm)>. Acesso em 01/08/2016.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. Tradução de Marcelo Backes. - Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Fonte Digital: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em [www.jahr.org](http://www.jahr.org)

MELLO, Suely Amaral de. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em 01/04/2018.

MELLO, Suely Amaral de. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, 2010, v. 18, nº 2, p. 183-197. Disponível em: <<http://www.klconcursos.com.br/apoio/eac9965cdf8d1185b8adaf482804a425.pdf>>. Acesso em 11/07/2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2007.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011

MONTAÑO, Carlos. A constituição da ideologia e dos projetos do “Terceiro Setor”. In: **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor**. São Paulo: Cortez, 2015.

MST. **Dossiê, MST e Escola: Documentos e Estudos 1990- 2001**. Caderno de Educação Nº13. ITERRA, 2005.

MST. **Escola Itinerante em Acampamentos do MST**. Coleção Fazendo Escola n.1. Setor de Educação MST, São Paulo: Peres, 1998.

MST. Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Ano I – no. 2 – Outubro de 2008. Curitiba: SEED, 2008.

MST. **Nossa educação ensina a criança a ser sujeita e construtora de sua história**. 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/> Acesso em: 01/03/2017.

MST. **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Unioeste, 2013.

MST. Sabendo fazer a luta será melhor. **Jornal Sem Terra**. Número 65, ano VI, agosto de 87, p. 16, 1987.

NELSON, Anne. **A Orquestra vermelha: a história do grupo de amigos que resistiu a Hitler**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: KUHLMANN Jr. e FREITAS (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 129-166.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos**. ANPED, 2015.

OLIVEIRA, Fernanda Alves de; MORAIS, Frederico Dourado R. **A Efetivação de Direitos e a Educação da Criança do Campo**. Fragmentos de Cultura, v. 25, n. 1, p. 93-103, 2015.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano**. ANPED, 2010.

PADILHA, A. M.; MARQUES, A. C. F.; CELESTINO, N.; VIEIRA, T. G.; LEITE, V. J.; ABREU, J. C. A Escola da Terra nos Acampamentos

do MST: vivências, propostas e desafios no contexto das Escolas Itinerantes do Paraná. *In*: HAMMEL, A.C.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. (Orgs.) **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná**. Tubarão: Ed. Copiart, 2016.

PASQUALINI, Juliana C. A teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In* MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A., FACCI, M.G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 maio 2016.

PEIXER, Z. I.; VARELA, I. A. Quando nuclear significa fechar: processo de nucleação escolar no Planalto Catarinente. *In*: MUNARIM, A.; SCHMIDT, W.; PEIXER Z. (Orgs) **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. São Paulo: Outras expressões, 2016.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**; tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POMAR, Valter. A revolução, cem anos depois. *In*: CALDART, Roseli Salete; BÔAS, Rafael Litvin Villas. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. (tese). Brasília, 2010.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. (tese). São Paulo, 2000.

RAMOS, Márcia Mara. **A Significação da infância em documentos do MST**. Revista Tamoios, v. 9, n. 2. São Gonçalo- RJ, 2013.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

RUGIU, A. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, ALGEBAIL, VENTURA. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, QUARTIERO e EVANGELISTA (Orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SAPELLI, Marlene L. S., FREITAS, Luiz Carlos de., CALDART Roseli S., **Caminhos para a transformação da escola III: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, Marlene L. S., FREITAS, Luiz Carlos de., CALDART Roseli S., **Introdução ao Plano de Estudos**. 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo- espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina** (tese). Florianópolis, SC, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008**.

SHEPTULIN, A.P. **El metodo dialectico de conocimiento**. Buenos Aires: Editora Catargo, 1983.

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

SILVA, J. Z. da; HAMMEL, A. C.; BORSATTO, M. **Escolas Multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná: o direito e a resistência.** In: HAMMEL, A.C.; GEHRKE, M.;

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 69, 2001.

VERDÉRIO, A. (Orgs.) **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná.** Tubarão: Ed. Copiart, 2016.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Produção de conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, Denise, SANTOS LIMA, Elizeth. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. Prefácio. In: PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981, Tradução: Daniel Aarão Reis Filho.

TULESKI, Silvana C., EIDT, Nadia M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A., FACCI, M.G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

VENDRAMINI, Célia. **Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000. (Coleção ciências sociais).

VENDRAMINI, C. R. A natureza de classe dos trabalhos sem-terra. In: AUED, B; PAULILO, M.I.S. (Org). **Agricultura familiar.** Insular, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_ **A transformação socialista do homem.** URSS:

Varnito, 2004. Disponível em:

//marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

. Acesso em 04/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** 2<sup>a</sup> ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO DA ESCOLA.

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Função que ocupa na escola: \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_

Trabalha na escola há quanto tempo? \_\_\_\_\_

É acampada/o? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_

De que forma ingressou na escola? ( ) concurso ( ) contrato temporário  
( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

### Questões

Como é sua experiência com o MST? E com a escola?

Como é realizada a formação com os professores? Como é o diálogo com eles? E com as crianças?

O que entende por auto-organização e o que acha?

Quais espaços de auto-organização existem na escola? Comente sobre a importância deles na formação das crianças (Núcleos Setoriais; Reunião da Executiva; Conselho Participativo). São apenas nesses espaços que a criança aprende a se auto-organizar?

Como esses espaços contribuem ou não para a formação de uma criança participativa, com senso de coletividade, lutadora e construtora da nova sociedade? Quais são os limites e as potencialidades desses espaços e por quê?

### OBSERVAÇÃO

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. ( ) Sim ( ) Não

Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. ( ) Sim ( ) Não

Assinatura \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS PROFESSORES/AS.

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Formação: \_\_\_\_\_  
 Cargo ou função que ocupa na escola: \_\_\_\_\_ Desde quando?  
 Trabalha na escola há quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 É acampada/o? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 De que forma ingressou na escola? ( ) concurso ( ) contrato temporário  
 ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

### Questões

Como é sua experiência com o MST? Já tinha uma relação com o Movimento?

E com a escola? Já tinha estudado a teoria pedagógica que embasa a organização escolar? Conseguiu se apropriar dela? Há estudos coletivos, formações continuadas?

Quais as diferenças dessa escola para as outras que já trabalharam?

O que entende por auto-organização e o que acha?

Quais espaços de auto-organização existem na escola? Comente sobre a importância deles na formação das crianças (Núcleos Setoriais; Reunião da Executiva; Conselho Participativo). Qual é a sua participação no desenvolvimento da auto-organização dos estudantes?

Como esses espaços contribuem ou não para a formação de uma criança participativa, com senso de coletividade, lutadora e construtora da nova sociedade? Quais são os limites e as potencialidades desses espaços e por quê?

### OBSERVAÇÃO

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. ( ) Sim ( ) Não

Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. ( ) Sim ( ) Não

Assinatura \_\_\_\_\_

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS.

Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Menino ( ) Menina ( )

Turma \_\_\_\_\_

Quanto tempo está acampado? \_\_\_\_\_ E na escola? \_\_\_\_\_

Já estudou em outra? \_\_\_\_\_

Questões

O que acha dessa escola?

Já foi coordenador de Núcleo Setorial? O que achou?

Gosta de participar do NS? O que faz nele?

Já participou de outro? Qual?

De qual mais gosta e por quê?

Além dos N.S. que outros espaços vocês também podem se organizar, participar das decisões?

Como ocorre essa participação na sala/momentos de aula?

Como é a relação com os adultos da escola (profs, coord., profissionais dos serviços gerais)?

Conselho de classe participativo: o que acha? Possibilita a participação dos estudantes?

## APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS COORDENADORES/AS DOS NÚCLEOS SETORIAIS

### Identificação

Nomes: \_\_\_\_\_

Idades: \_\_\_\_\_

Meninos ( ) Meninas ( )

Turmas \_\_\_\_\_

Quanto tempo estão acampado? \_\_\_\_ E quanto tempo estão na escola? \_\_\_\_

Já estudaram em outra? \_\_\_\_\_

### Questões

O que acham dessa escola?

Já foram coordenador de N.S. antes?

Quais responsabilidades vocês tem em relação ao N.S.?

O que precisam fazer que as outras crianças não precisam?

Por que são coordenadores? Como se tornaram; processo de escolha, indicação?

Além dos N.S. que outros espaços vocês também podem se organizam, participar das decisões?

Como ocorre essa participação na sala/momentos de aula? Como é a relação com os adultos da escola ( profs, coord, profissionais dos serviços gerais)?

Conselho de classe participativo: o que acha? Possibilita a participação dos estudantes?