

## DE PAULO FREIRE A PISTRAK

Marlene Lucia Siebert Sapelli, Universidade Estadual do Centro  
Oeste do Paraná, Doutoranda do PPGE/UFSC, bolsista CNPq

GT 8 - Contribuições dos Movimentos Sociais para a educação  
dos trabalhadores: crianças, jovens, adultos e idosos (espaços  
formais e não formais)

### Resumo

Esse artigo tem por objetivo descrever e analisar o processo de transição que vivem as escolas itinerantes do Paraná, situadas em acampamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em relação a sua proposta curricular. Até 2010 era forte o trabalho realizado a partir dos temas geradores, proposto por Paulo Freire. A partir de então, o coletivo estadual de educação do Movimento, no Paraná, organizou um grupo de trabalho para reorganizar sua proposta com base na experiência vivida pelo grupo coordenado por Pistrak, na URSS, logo após a Revolução (1917). A pesquisa foi realizada por meio de estudo em bibliografias que abordam a questão, acompanhamento das reuniões da equipe de trabalho que está reorganizando a proposta das escolas, entrevistas com pessoas que atuam nas escolas em questão e/ou compõem a equipe de trabalho citada, análise dos registros da memória dos encontros realizados e visitas aos acampamentos onde se situam as escolas itinerantes (entre 2011 e 2012).

**Palavras-chave:** escolas itinerantes; MST; Paraná; proposta curricular

### Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos sociais que se propõe a articular várias lutas: pela terra, pela Reforma Agrária, pela educação. As escolas vinculadas ao Movimento, no Paraná, estão situadas, em geral, em assentamentos e acampamentos. Discutimos nesse artigo a proposta pedagógica das escolas de acampamento, que hoje estão situadas em nove locais do estado, a saber: Zumbi dos Palmares (Cascavel), Sementes do Amanhã (Matelândia), Paulo Freire (Paula Freitas), Caminhos do Saber (Ortigueira), Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Londrina), Valmir Motta de Oliveira (Jacarezinho), Carlos Marighella (Guairaçá), Construtores do Futuro (Rio Branco do Ivaí) e Herdeiros da Luta de Porecatu (Porecatu) que atendem a um total de 1006 educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, em 2012. Por muito tempo a proposta dessas escolas foi fortemente marcada pelo trabalho com temas geradores proposto por Paulo Freire, mas atualmente vivem um processo de construção de uma nova proposta que incorpora esse trabalho e avança em aspectos importantes, como o dos conteúdos das disciplinas. Não

há ainda um processo de implementação da nova proposta, pautada no trabalho coordenado por Pistrak no período pós revolução russa (1917), mas já se tem um intenso trabalho de organização e discussão da mesma, com implementação de alguns elementos da nova proposta.

### **O trabalho com os ‘temas geradores’ proposto por Paulo Freire**

Em vários documentos que apresentam a proposta de educação do MST<sup>1</sup> está presente a indicação da adoção do trabalho com temas geradores que, no Paraná, esteve muito presente nas práticas das escolas de acampamento até mais ou menos 2010. Seleccionamos alguns deles: o *Dossiê MST Escola* (que é uma coletânea de documentos do MST), no qual há um documento intitulado *Como fazer a escola que queremos: o planejamento (Caderno de Educação n. 06 - de 1995)* e os Relatórios das escolas itinerantes (2005 a 2011). Nos documentos afirma-se que a adoção desse trabalho surgiu da preocupação de educadores progressistas em criar alternativas para tornar o processo educativo mais voltado aos interesses e necessidades do povo. Entende-se que os temas geradores são questões da realidade que contribuem para desenvolver os conteúdos e as didáticas e que são geradores porque criam a necessidade de novos conhecimentos. Para definição dos temas geradores sugere-se um diagnóstico da realidade

Nos Relatórios anuais das Escolas Itinerantes (2005 a 2011), há indicação de que vários temas foram trabalhados: uso de agrotóxicos e seus malefícios, organicidade da escola, questões ambientais (dengue, lixo, água), agroecologia, agricultura familiar, higiene, sexualidade, qualidade de vida, sementes e outros. Em depoimento<sup>2</sup>, um dos educadores disse que também são usadas, no processo de alfabetização, palavras geradoras que sejam significativas no contexto de vida do educando e citou como exemplo as palavras “coletivo” e “acampamento”. Uma coordenadora, em depoimento<sup>3</sup> afirmou que poderiam usar mais elementos da proposta freireana, mas que para isso lhes falta conhecimento.

Em alguns casos, os temas geradores são trabalhados a partir de tensões fortes que existem nos acampamentos. Um exemplo disso foi o trabalho feito na EI Ernesto Che Guevara, com o tema gerador ‘lutas populares’, que foi escolhido pela situação em que lá viviam, inclusive com confronto armado. Durante o trabalho com o tema, foram abordadas questões como, o Massacre de Eldorado de Carajás, violência no campo, histórias das famílias

---

<sup>1</sup> Ver MST (2008 a); MST (2005 a); Rio Bonito do Iguazu (2009); MST (2005 b); MST (2008 b); MST (2011 b).

<sup>2</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/10/2011.

<sup>3</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 05/07/2011.

e a partir disso realizaram atividades de produção de textos, resolução de problemas, desenhos, leituras de jornais, contação de causos e outros (MST, 2008 a).

Nas observações feitas nos acampamentos percebemos uma ‘intenção’ e um ‘discurso’ no sentido de consolidar a proposta de Paulo Freire, mas as escolas do Movimento são menos freireanas do que se diz no que se refere ao trabalho com os temas geradores. Concordamos com o depoimento que indica que a principal causa é a falta de conhecimento. Poucos elementos do trabalho com os temas geradores estão presentes e a transposição da proposta metodológica de Paulo Freire para a educação escolar trouxe alguns problemas: muitas experiências partem da parte e nela ficam, ou seja, não contribuem efetivamente para a compreensão da realidade; nem sempre os temas escolhidos representam questões significativas da realidade; em geral há uma desarticulação entre os temas e desses com os conteúdos das disciplinas.

Para Freire (2005) o trabalho com o tema gerador deve levar a uma forma crítica de pensar o mundo. Trabalhar com temas geradores é fazer um processo de decodificação da situação existencial. Para isso deve-se partir da parte para o todo e do todo para a parte, do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato, buscando a compreensão da totalidade. Esse processo se dá, segundo o autor, da síncrese, passando pela análise e chegando à síntese. É importante construir elementos que levem os sujeitos a realizar a síntese. Os temas, para o autor, não existem fora dos homens, mas em suas relações com o mundo e devem contribuir para superar as visões focalistas da realidade buscando a compreensão da mesma. Os temas devem se vincular nessa busca e não serem trabalhados isoladamente.

Freire (2005) entendia que era preciso conhecer para compreender e compreender para transformar, ou seja, “da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando” (p. 118).

Outro objetivo do trabalho com os temas geradores era passar da consciência real para a consciência máxima possível, ou seja, para a consciência crítica. Na obra *Educação e Mudança* (publicada originalmente em espanhol, e depois em português, em 1981, quando Paulo Freire retornou do exílio), Freire apresentou as características da consciência crítica: anseio de profundidade na análise de problemas; reconhece que a realidade é mutável; substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; procura verificar ou testar as descobertas; faz o possível para livrar-se de preconceitos; é intensamente inquieta; repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; é indagadora, investiga, força, choca; ama o diálogo; face ao novo,

não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (FREIRE, 1981).

Para se considerar que algo seja um tema gerador, Freire (2005) definiu pelo menos dois critérios: precisa ser algo ‘reconhecido’ pelos sujeitos e não estranho a eles e deve ser simples, mas oferecer possibilidades plurais de análise na sua descodificação, devem ir abrindo “leque temático” (p. 127). Para ele todo tema gerador tem uma codificação essencial e as codificações auxiliares. Freire sugeria que ao trabalhar com os temas geradores fossem feitas entrevistas com especialistas sobre o assunto para apresentar aos educandos e depois o trabalho fosse feito por meio de dramatizações, leitura e discussão de artigos de revistas, jornais, livros. Dava ênfase à problematização que se devia fazer dos materiais produzidos pela ‘imprensa’.

Nossas visitas foram feitas entre 2011 e 2012, portanto, período em que estava sendo construída a Proposta dos Complexos de Estudo, como veremos adiante. Percebemos que o indicativo desse processo e da possibilidade de implantar a nova proposta, motivou, de certa forma, o abandono ou redução do uso do trabalho com temas geradores e que, mesmo não estando pronta a proposta, alguns elementos dela foram sendo inseridos nas escolas, como por exemplo, os objetivos formativos, a ‘coluna da vida’ e os conteúdos. Paulo Freire contribuiu para construir a identidade da proposta pedagógica do MST, portanto, agregar novos elementos, não significa abandoná-lo mas superá-lo por incorporação.

Isso fica explícito em vários depoimentos. Uma acompanhante de uma das escolas itinerantes, em depoimento<sup>4</sup> disse que o uso da proposta freireana se deu, principalmente, no sentido de exercitar o diálogo e no uso dos temas geradores e que isso impulsionou a caminhada para perceber onde estamos e os limites dessa metodologia. Diante disso o MST buscou como nova referência a experiência soviética.

### **A construção da proposta dos complexos: primeiros passos**

A busca da experiência soviética para orientar a reformulação curricular no Paraná não é fato recente. Roseli Caldart<sup>5</sup> conta que ao final dos anos 1980, quando se iniciou a constituição de uma equipe de educação (que mais tarde passou a constituir o Coletivo Nacional de Educação do MST), ela, junto com outras pessoas, foram chamadas a contribuir para construir a proposta de educação do Movimento. Já acontecia naquela época um

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 12/04/2012.

<sup>5</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 30/03/2012.

processo educativo no Movimento, objetivando a formação dos militantes e era uma prática buscar referências em outras experiências feitas por movimentos sociais e sindicatos. Não foi diferente, segundo ela, quando se pensou na educação escolar. Mas houve dificuldades de se encontrar essa referência, uma vez que os movimentos sociais estudados não tinham incluído em sua agenda a organização ou a discussão de uma proposta escolar. Caldart havia estudado Pistrak na graduação, lendo a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, que recém havia sido publicada no Brasil e que, de certa forma, dava respostas a algumas necessidades do Movimento naquele momento. Houve um encantamento do grupo pelo autor, pois, trazia a ideia de que a escola e a vida estavam interligadas, sobre auto-organização dos estudantes e o trabalho.

O objetivo era construir uma proposta de educação escolar que contribuísse para a luta. Fizeram, então, vários encontros para estudar o autor, mas houve problemas: não havia muitos materiais publicados, não conseguiam perceber com clareza a proposta e precisavam de uma resposta rápida, pois haviam questões práticas a serem resolvidas. No grupo estavam educadores que haviam estudado Paulo Freire em seus cursos de graduação ou em cursos de formação ligados à igreja católica. O trabalho com temas geradores, que também tinha essa preocupação em ligar a escola com a vida, foi naquele momento considerada mais próxima e mais fácil de compreender do que os Complexos de Estudo de Pistrak. Nos documentos produzidos, então, no início dos anos 1990 a ênfase ficou nos temas geradores. Percebeu-se em experiências realizadas a dificuldade de articular o diálogo sobre as questões da realidade com o estudo dos conteúdos escolares, e a apropriação do conhecimento científico necessário à compreensão das próprias questões tratadas. Às vezes se tinha a impressão que mais se conversava sobre a realidade do que efetivamente a estudava e isso preocupava. Segundo Caldart, mesmo com a decisão de se adotar o trabalho com os temas geradores, foram incorporados elementos de Pistrak, especialmente suas reflexões sobre a relação entre escola e trabalho e sobre a auto-organização dos estudantes.

Nos anos 1980, o professor Luiz Carlos de Freitas também pesquisava sobre Pistrak. Conta ele<sup>6</sup> que o processo de pesquisa sobre a pedagogia soviética começou nos anos 1985-1987 e teve relação com as discussões da década de 1980 sobre a construção de uma pedagogia que tivesse relação com o marxismo e com o socialismo. Isso remetia ao país que mais tinha avançado nessa perspectiva, a URSS, mas era difícil acessar os documentos e registros em russo. Tinha Cuba, mas era importante acessar a matriz. Mais ou menos em 1987, Freitas começou a estudar russo. Outra questão era convencer as agências financiadoras

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

a liberar bolsa para ir à URSS. Em 1995, o professor foi para URSS e seu primeiro objetivo era buscar registros sobre Pistrak e Makarenko (deste não encontrou materiais). Nos seis meses que lá ficou estudou russo, fez acordo com o pessoal da biblioteca onde estavam os documentos da experiência russa para poder acessar os materiais que estavam no subsolo (nem podia ficar em pé), xerocava os materiais e ia mandando para o Brasil. Os materiais estavam em estado ruim de conservação (materiais de 1918 a 1931 mais ou menos<sup>7</sup>). Localizou o documento Escola comuna que era o relatório que Pistrak fez sobre a proposta. Desse relatório Pistrak tirou elementos para escrever Fundamentos da Escola do Trabalho.

Nos anos 2000, Caldart conheceu Freitas numa banca de defesa de tese e ficou sabendo de sua pesquisa sobre a proposta soviética e convidou-o para discutir sobre isso nos cursos de formação docente do Iterra. Assim, o Coletivo de Educação do MST teve acesso à obra Escola Comuna, publicada pela Editora Expressão Popular em 2009.

Freitas<sup>8</sup> diz que ficou encantado com o que viu no Instituto, pois lá, alguns elementos da pedagogia soviética já estavam sendo experimentados. Segundo ele, as escolas itinerantes têm potencialidade para experimentar o processo interrompido na URSS, no entanto, sendo recriado, reinterpretado. Entende ele que, em outras escolas, as coisas são mais engessadas e seria difícil avançar com a proposta.

Assim, segundo Caldart, o MST está retomando questões que estavam presentes nos anos 1980, mas não eram tão claras, pois os aprendizados que se tem na luta fazem retomar para avançar, aspectos que pareciam ser separados, vão sendo juntados, ou seja, os estudos sobre Pistrak e a proposta dos complexos iniciados nos anos 1980 foram retomados em 2010.

O que motivou essa retomada foram encontros realizados em 2009, com representantes do MST, de Universidades e do setor de Educação do Paraná que se reuniram para registrar algumas experiências do Movimento, tanto do Paraná como de outros estados. E isso foi feito num processo de construção de quatro cadernos. Os três primeiros eram o registro das experiências das escolas e a publicação de artigos de pesquisadores que tratavam de discussões sobre as escolas itinerantes e os acampamentos e o próprio Movimento. O outro caderno, que ainda se encontra na SEED para publicação (parado lá há mais de um ano) apresenta orientações pedagógicas aos educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após o término da construção desses quatro cadernos, iniciou-se a construção do quinto caderno que visava justamente apresentar orientações pedagógicas para os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Quando o

---

<sup>7</sup> Freitas fez esse recorte de tempo porque considera que houve uma ruptura, um retrocesso no período de Stalin.

<sup>8</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

trabalho foi iniciado algumas questões vieram à tona, especialmente no que se referia aos temas geradores. O trabalho com a produção desse caderno foi suspenso e iniciou-se uma grande discussão sobre os pressupostos da proposta pedagógica. Na análise do caderno para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental já havia um diálogo com Roseli Salete Caldart e Luiz Carlos de Freitas que passaram, em 2010, a assessorar o grupo que iria construir a proposta dos complexos para as escolas itinerantes do Paraná.

Como nos trabalhos de planejamento feito nas EI, já no período anterior a 2010, percebeu-se que faltava referência em relação aos conteúdos que deveriam ser garantidos em cada ano, iniciou-se um processo de construção de tabelas de conteúdos (o ponto de partida foram as Diretrizes Curriculares que a SEED/PR estava acabando de construir). Isso serviu de matéria prima inicial para a construção da nova proposta e potencializou o trabalho dos conteúdos nas escolas. Houve dificuldade para se construir essas tabelas, pois os próprios educadores que atuavam nas escolas, tinham dificuldade para definir os conteúdos por ano. Assim, foram envolvidos vários especialistas de diferentes disciplinas e vários currículos foram consultados, provocando várias modificações em relação às Diretrizes da SEED/PR.

Num primeiro momento houve financiamento do governo para esse trabalho, depois o Movimento precisou contar com trabalho voluntário e financiamento próprio para continuá-lo.

Em 2010 (maio e outubro) e 2011 (junho, agosto, outubro e novembro) houve seis encontros para a construção da Proposta dos Complexos de Estudo (o último só da coordenação). Os trabalhos estão tendo continuidade em 2012. A assessoria principal foi dada por Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e Roseli Salete Caldart (ITERRA/MST). Muitos momentos desses encontros foram de estudo com Freitas para que o grupo compreendesse a proposta dos complexos. Logo no início dos trabalhos, Freitas indicou que a experimentação com os Complexos de Estudo não representava a transposição da experiência russa, mas que ela seria ponto de partida e também que não havia incompatibilidade entre a proposta dos Complexos e dos Ciclos de Formação Humana. Foram definidos três níveis para a elaboração da proposta: do sistema (define o currículo e as ligações gerais com a vida e a abordagem metodológica geral), do coletivo escolar (que lidera a adequação das decisões tomadas ao nível do sistema ao entorno da escola, concreta) e de preparação do magistério (que precisa conhecer todo o sistema de produção dos complexos para poder aplicá-lo)<sup>9</sup>. No começo havia uma discussão sobre quais escolas participariam da experimentação e logo foi decidido que seriam escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

---

<sup>9</sup> Informações fornecidas por Freitas em encontro com o grupo de sistematização, apresentado em slides no dia 06/10/2010, em Curitiba.

Num primeiro momento foram definidos, então, os conteúdos e foram feitos os inventários de algumas escolas itinerantes que traziam dados sobre a escola e seu entorno, para construir o que foi chamado de ‘coluna da vida’, ou seja, havia necessidade de explicitar a materialidade presente no contexto onde as escolas estavam inseridas. Para a organização desse inventário foram definidos alguns aspectos a serem observados e registrados: aspectos da natureza do entorno da escola; tipos de trabalho produtivo existentes no entorno da escola; cultura local (expressões, produções, influências e outros); lutas sociais existentes e formas organizativas dos trabalhadores; organização da escola (formas ou processos de gestão em que os estudantes estão ou poderiam estar envolvidos; experiência de auto-organização dos estudantes, tipos de trabalho em que os estudantes estão ou poderiam estar envolvidos; quem são os educandos, etapa da educação básica envolvida; série ou ciclo ou etapa; características: faixa etária, vínculos familiares e sociais; inventário inicial sobre a visão de mundo que têm: pelas atitudes, opiniões que expressam, em que atividades da comunidade costumam se envolver, participação em lutas sociais e no trabalho local); inventário dos conteúdos escolares (que conteúdos vêm sendo trabalhados/ensinados nessa escola, na série ou ciclo ou etapa); que referências orientam a escolha dos conteúdos; em que forma os conteúdos têm sido trabalhados: por disciplina, por área, com alguma forma de integração (MST, 2011 a). A construção dos inventários teve por objetivo obter um conhecimento detalhado sobre a materialidade que envolve as escolas itinerantes.

A coluna da vida ficou definida, a princípio, com os seguintes elementos: **lutas** (pela terra/ reforma agrária popular, pela educação, pela saúde, acesso e permanência na terra, agroecologia, gênero - participação de poder, luta pela cidadania - título de eleitor, bloco de produtor, endereço, RG, luta pela organização ; **formas de organização no Assentamento/Acampamento** (núcleos de base, setores, coordenação, direção, brigada, associação, grupo de Jovens/Adolescentes, grupo de Mulheres, assembléia); **formas de organização da escola** (coordenação da escola do acampamento, APMF/ Conselho Escolar, coletivo de educadores - grupo de estudo, núcleos de base dos educandos - acampamento, grêmios estudantis, Conselho de Classe participativo, equipes de trabalho, reunião de pais/ assembléia, coordenação de turmas dos educandos); **Vida/trabalho** (Produção familiar - subsistência e comercialização, plantio e colheitas, produção leiteira, criação de animais; autosserviço - trabalho doméstico, organização do espaço escolar, embelezamento, cuidado das crianças, proteção de fontes, plantio de árvores, guarda no acampamento); Empreitada; Venda da força de trabalho – colheitas, pedreiro, pintor; mutirões; oficina; horta;



cooperativas do agronegócio; indústria; agentes de saúde. Essas discussões foram refeitas e, foram feitos agrupamentos das mesmas.

Também foi iniciada a elaboração do que se chamou de ‘objetivos formativos’ e ‘objetivos de ensino’. Quando isso foi anunciado gerou uma discussão, pois, aparentemente criou-se a ideia de que objetivos de ensino e formativos estavam separados e estaria de volta a velha dicotomia entre formação e instrução. Freitas indicou que essa separação seria feita apenas por questões didáticas, mas que a compreensão é de interdependência dos mesmos, porém, indicando que a especificidade dos mesmos era diferente.

Os objetivos gerais, correspondem aos objetivos de formação (que também podem ser especificados para determinado período ou ciclo de formação) e os objetivos específicos correspondem aos objetivos de ensino, usualmente vinculados a disciplinas. Neste texto, até que a prática nos contrarie, vamos manter esta divisão apenas com finalidade didática e com o cuidado de que ao nos preocuparmos com os objetivos da formação, não terminemos fazendo o caminho inverso, subsumindo os objetivos específicos aos formativos, em detrimento da aprendizagem do conhecimento. Mas, vamos ficar com as últimas denominações distinguindo entre objetivos de formação e objetivos de ensino.

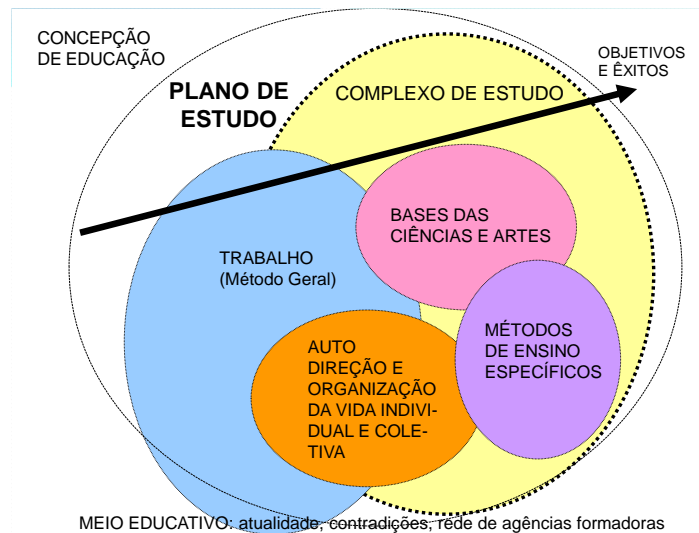
Os objetivos de formação pautam não somente a ação da escola e não se restringem à escola, mas sim são produto da articulação da escola com a vida. A escola, neste caso, é parceira da vida. Várias são as instituições sociais que atuam na formação dos educandos. Em compensação, os objetivos de ensino, embora ancorados na vida, são uma especificidade da escola – pelo menos em nosso momento histórico. Seria difícil imaginar como determinadas habilidades pudessem ser desenvolvidas na juventude de maneira dispersa e informal, sem o concurso da escola (FREITAS, 2011, p. 3).

Quando o grupo já tinha os conteúdos, os inventários, a ‘coluna da vida’ e os objetivos formativos e de ensino foi feito um ensaio<sup>10</sup> para articulá-los e explicitar a partir daí categorias da realidade, que seriam indicativos de possíveis complexos de estudo. A princípio foram feitas relações com três grupos de questões, referentes a trabalho, lutas/contradições e formas de organização. O item que representaria as fontes educativas não foi trabalhado e, posteriormente, decidiu-se que talvez elas pudessem aparecer no indicativo da metodologia, no documento no qual se apresentaria a proposta. Nesse primeiro ensaio, várias reflexões foram feitas: sobre os critérios utilizados para estabelecer as relações entre conteúdos e questões da vida; sobre como os objetivos formativos se relacionam com tudo; sobre a necessidade de aprofundar as reflexões e o estudo.

Freitas organizou um esboço apresentando os elementos que estariam presentes em cada Complexo de Estudo.

---

<sup>10</sup> Paralelamente ao processo feito pelo grupo no Paraná, vários exercícios foram feitos para buscar avanços na construção da proposta (no Iterra, na UnB, na UFSC e outros).



Fonte: Arquivo de Luiz Carlos de Freitas (2011)

O esboço pode ser assim entendido:

A unidade básica do plano de estudo é o complexo. [...] Para definir o complexo preciso definir uma concepção de educação e os objetivos. O processo educativo acontecerá num meio (atualidade, contradições, rede de agências formadoras). Uma das categorias que definem o complexo é o trabalho, que está na vida. Podemos considerar o trabalho a ação criadora do homem. Outra preocupação é com o conhecimento, portanto as bases das ciências e artes (produzidas por meio do trabalho) devem estar presentes no complexo. Existem diferentes maneiras de trabalhar com essas bases, ou seja, temos métodos de ensino específicos que também fazem parte do complexo. Precisamos ainda considerar na mudança da forma a auto-direção e organização da vida individual e coletiva. Isso representa abrir espaços na escola para exercitar a capacidade individual e coletiva de auto-organização. É preciso rever os processos de gestão dentro e fora da escola e esses processos devem ser colocados em pauta nos inventários (MST, 2011 a, p. 38)

Em 2010 o governo financiou parte das despesas para a realização dos trabalhos necessários para se construir a proposta dos complexos. Quando ocorreu a troca de governo no Paraná (Roberto Requião de Mello e Silva, do PMDB, sai e entra Carlos Alberto Richa, do PSDB, em 2011) houve por parte do grupo que estava construindo a proposta uma grande preocupação, pois já no começo do governo houve o desmonte da equipe que coordenava a Educação do Campo na SEED/PR. Mesmo assim, sem financiamento do governo, os trabalhos continuaram. O Movimento financiou parte das despesas e contou com a colaboração da APP/Sindicato e de Universidades para dar conta do restante das mesmas.

Outra preocupação era definir os elementos da matriz formativa<sup>11</sup> que daria sustentação à proposta. A discussão na matriz explicitava as relações entre escola, trabalho, cultura, lutas sociais, vida, organização coletiva e história. Buscou-se no que já havia sido produzido pelo Movimento as bases para isso. Havia, ainda, uma discussão forte sobre o conteúdo e a forma da escola. Freitas se posicionou lembrando que, em outras propostas, a ênfase estava nos conteúdos disciplinares e secundariamente nas questões de forma da escola e de método e que seria necessário ampliar essas preocupações e enfatizar a importância da mudança também da forma da escola, pois entende que a forma aprisiona o conteúdo.

No encontro de junho de 2011, Freitas fez reflexões importantes sobre o significado do processo de construção dessa nova proposta, que ficaram registradas na memória dos encontros e que, de certa forma, sintetizam questões que precisavam estar bem definidas naquele momento para dar continuidade aos trabalhos:

Freitas iniciou afirmando que o que estamos fazendo é uma ação prática. É no âmbito da prática que se define a teoria. Temos condições de interferir na prática e formular a teoria. O desafio está posto no interior desse processo de construção teórico-prática. É a prática que indicará a melhor proposição. Nosso trabalho é justamente a contraposição a essa forma escolar, pois a atual forma escolar vai contra a possibilidade de consolidar a matriz formativa proposta nesse processo. A questão é pensar se esse é o momento de alterar a forma escolar. Será que teríamos que esperar a mudança da sociedade para propor mudanças na forma escolar? Poderíamos pensar em duas possibilidades, a educação como tática e como estratégia. Precisamos ter flexibilidade na tática e clareza na estratégia. Não podemos transformar a estratégia em tática. A matriz formativa da escola capitalista é basicamente cognitiva. Precisamos construir uma matriz alargada, omnilateral. A forma trava o conteúdo. A estratégia é o horizonte, é a definição de onde queremos chegar. Nossa tarefa é recolocar o futuro em cena, criar perspectiva de futuro. O trabalho que vem sendo realizado é acúmulo de um movimento coletivo, sem dono, sem autor. [...] O que nos guia é o processo de superação por preservação, a construção do novo a partir do velho. Superar não é eliminar. Por exemplo, quando nos propomos a mudar a forma da escola, não significa que precisamos jogar tudo fora. É preciso ressignificar alguns elementos que podem ser trazidos para a nova forma da escola. [...] Complexo é uma porção da realidade, significa complexidade. Complexidade da vida, da realidade. A nova forma escolar deve nos levar à compreensão da complexidade da vida e nenhuma disciplina dá conta disso sozinha, portanto é uma tarefa interdisciplinar, pois a realidade é interdisciplinar. Cada disciplina dará sua contribuição para compreender essa porção da realidade. Nem tudo que ensinarei tem relação imediata com a prática. Não posso correr o risco de perder a possibilidade de elaboração das teorias mais avançadas. O materialismo histórico dialético é uma teoria do conhecimento que referencia essa experimentação. (MST, 2011 a)

Vários ensaios foram feitos até se chegar a uma primeira versão do documento que apresentaria a proposta, discutida e avaliada em março de 2011. Se num primeiro momento as

---

<sup>11</sup> O texto final explicitando a matriz formativa fará parte do documento que apresentará a proposta dos Complexos de Estudo.

relações foram feitas entre conteúdos e questões da realidade, no momento posterior isso foi feito com os objetivos de ensino e formativos. Os objetivos de ensino foram separados por semestre, assim os Complexos também foram definidos para o semestre, tendo o tempo de duração condicionado ao tempo necessário para concretizar os objetivos que o definiam. Um dos problemas que surgiu naquele momento foi a impossibilidade de conectar alguns objetivos com as questões da vida, especialmente nas disciplinas de Educação Física e Arte, que foram retomados, posteriormente.

No processo de construção da proposta, o trabalho se deu, às vezes de forma individual, em pequenos grupos, em grupos maiores e tudo era submetido à discussão do grupo completo, recebendo sempre muitas contribuições. Parte do trabalho foi realizado presencialmente e parte, individualmente ou em pequenos grupos, com comunicação a distância e avaliação posterior pelo grupo completo ou pelo grupo de sistematização. Uma das questões que dificultou o trabalho foi a rotatividade das pessoas que compuseram o grupo de trabalho para a construção da proposta. Essa rotatividade se deu por questões financeiras que impossibilitou alguns a continuarem no processo; por falta de compromisso e pelo acúmulo de tarefas de alguns.

Quando os grupos definiram, afinal, as relações entre os objetivos e as questões da realidade, indicou-se a necessidade de também se definir os pré-requisitos, os êxitos e as justificativas para as relações feitas, para tornar a apresentação da proposta mais consistente e bem definida.

No início de 2012, decidiu-se adiar a experimentação para 2013, pois, os trabalhos ainda não estavam concluídos e amadurecidos suficientemente para ir às escolas. O documento preliminar dos anos finais do Ensino Fundamental foi concluído e está em fase de revisão e o do Ensino Médio foi apenas iniciado.

### **Considerações finais**

Como ainda é um processo em andamento, podemos indicar análises parciais sobre o mesmo, mas que já indicam questões relevantes sobre uma reestruturação curricular. Construir uma proposta curricular própria é um exercício de autogestão que exige tomada de consciência de onde se está, de organização de reorganização das ações e de estudo permanente. Segundo Novaes (2011, p. 167), “a autogestão é a magnífica escola. É nos processos que tendem a ser autogestionários que a classe trabalhadora enfrenta verdadeiros desafios: desnaturalizar a separação eterna entre dirigentes e dirigidos, entre concepção e

execução”. Porém, esse foi um processo de muitos limites e que apresentou muitas dificuldades. Um deles foi o financiamento, que foi parcial por parte do governo. Para resolver o problema, alguns participantes fizeram auto-financiamento, outras despesas foram pagas pelo Movimento, sindicatos e isso provocou a redução do número de pessoas que participaram e contribuiu, inclusive, para que o processo ficasse marcado pela dicotomia entre quem planeja e quem executa. A mudança dos especialistas nas disciplinas (exemplo: um definiu o rol de conteúdos, mas outro, com outra concepção definiu os objetivos e as relações com as questões da realidade) também foi uma das dificuldades. A centralidade de todo processo em uma única pessoa que detinha o conhecimento maior da proposta (Freitas) e o domínio restrito ou nenhum domínio sobre a questão por parte de quase todos os envolvidos, provocou insegurança, desconforto e até uma certa decepção por parte de alguns que tinham expectativas elevadas sobre o resultado. Apesar dessa constatação, podemos, com certeza, afirmar que houve um processo coletivo intenso na produção das bases da proposta.

Também foi dificuldade o fato de ter que reproduzir recriando a proposta da União soviética com poucos materiais que apresentassem o registro da experiência que lá se desenvolveu.

Caldart<sup>12</sup> acrescenta a essas, outras duas dificuldades: as condições de trabalho do grupo que prolongaram demais o processo, dando uma falsa noção do tempo necessário para fazê-lo e implicando em descontinuidade: cada encontro requeria um esforço para retomar os trabalhos; a participação de especialistas que não eram das escolas itinerantes, talvez possa causar dificuldades na implementação da proposta, pois considera que seria diferente se os docentes das escolas envolvidas tivessem participado dessa fase de planejamento, o que já se configuraria como uma formação em processo.

Freitas ao avaliar os trabalhos<sup>13</sup> aponta como dificuldade ter que conseguir colocar em relação todas as frentes de trabalho exigidas pelo processo. Apesar de ser um grupo grande, segundo ele, o fato é que havia muitas atividades que estavam interrelacionadas, não havia como estabelecer método linear, era difícil visualizar o final. Havia uma exigência de reavaliação constante do que estava sendo feito. A outra dificuldade, segundo ele, era manter durante o processo a teoria do conhecimento, no caso, o materialismo histórico dialético, que era a teoria que sustentava Krupskaya, Lenin, Shulgin, Pistrak na experiência educacional soviética.

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 30/03/2012.

<sup>13</sup> Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

Durante o processo de construção da proposta, foram feitas intensas reflexões sobre vários aspectos. A implantação da proposta é complexa e envolve a reorganização de vários processos no interior e no entorno da escola:

a) Antes de tudo, será necessário um intenso processo de formação continuada dos educadores que estarão envolvidos na implementação da proposta;

b) Como abrange vários aspectos da vida da comunidade, necessitará do envolvimento de todos os setores do acampamento na escola;

c) Como se definiu uma interdependência das disciplinas em cada complexo, haverá necessidade de potencializar o processo de planejamento coletivo;

d) Como serão realizados vários complexos em cada semestre e como o tempo de ligação das disciplinas a eles é variável será indispensável a realização, no final do semestre, de um momento de síntese dos complexos que contribuirá para suprir possíveis falhas na articulação das disciplinas e para construir o conhecimento da realidade na perspectiva da totalidade;

e) Organização dos tempos e espaços em outra lógica, com a descentralização da sala de aula, pois ela não dá conta do trabalho necessário para conhecer a realidade;

f) Mudança no processo de gestão - Pistrak sugeria a realização permanente de assembléia, superando a forma meramente representativa, portanto, com participação direta;

g) Ruptura com separação entre trabalho intelectual e manual (entre teoria e prática);

h) Retomada do autosserviço com mais intencionalidade;

i) Desafio de organizar a escola em tempo integral com matriz formativa alargada, com formação integral (isso traria problemas, pois as crianças também estão envolvidas na produção familiar).

A realização desse processo para posterior experimentação não é algo pequeno, pois representa um momento de revisão na área de currículo que não tem sido um exercício muito comum. Parece-nos, principalmente, que dos anos 1980 pra cá, os grupos que se dedicavam a construir propostas de esquerda guardaram seus velhos referenciais, ocuparam-se em disputar o domínio de espaços acadêmicos e passaram a contribuir pouco com o trabalho efetivo a ser realizado nas escolas, com pouquíssimas exceções. Esse movimento que o Movimento articula representa, pois, a retomada daquilo que provocava, em décadas anteriores, muita empolgação. Houve no processo de construção da proposta a testagem de uma metodologia na construção de currículos o que pode contribuir para outras experiências que venham ser feitas.

## **Referências**

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 49. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis: Iterra, 2005 a
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2005 a 2011**. Curitiba, 2005 b
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2005 a 2011**. Curitiba, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2005 a 2011**. Curitiba, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados**. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I – no. 2 – Outubro de 2008. Curitiba: SEED, 2008 a
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2008**. Curitiba, 2008 b
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2005 a 2011**. Curitiba, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2005 a 2011**. Curitiba, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Memória dos encontros realizados na construção dos Complexos de Estudo**. Curitiba: 2011 a (mimeo)
- \_\_\_\_\_. **Relatório das escolas itinerantes de 2005 a 2011**. Curitiba, 2011 b
- NOVAES, Henrique T. A auto-gestão como magnífica escola: notas sobre educação no trabalho associado. IN: In: BATISTA, Eraldo Leme e NOVAES, Henrique (orgs). **Trabalho, educação e reprodução social. As contradições do capital no século XXI**. Bauru, São Paulo: Canal 6, 2011.
- RIO BONITO DO IGUAÇU. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salette Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2009 (mimeo).